

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

**Mestrado em: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório Final: Uma Viagem pela Educação

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório Final: Uma Viagem pela Educação

Joana dos Reis Vitorino

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Philippe Bernard
Loff e da Professora Ana Coelho

Maio de 2012

Agradecimentos

Mais uma fase da minha vida, tanto pessoal como profissional passada e não seria possível sem o acompanhamento de pessoas que me apoiaram ao longo deste caminho.

Agradeço à minha família por todo o apoio, compreensão e carinho demonstrado ao longo destes anos.

Agradeço às minhas colegas por toda a partilha de ideias, conhecimento, ajuda, sem elas não seria possível.

Não posso também deixar de agradecer ao Professore Philippe Bernard Loff e à Professora Ana Coelho por toda a partilha de saberes essenciais no meu percurso formativo. E agradeço ainda à Educadora Cooperante Ana e à Professora Cooperante Ana Pires pela disponibilidade prestada, pelo apoio e pela troca de saberes.

Relatório Final: Uma Viagem pela Educação

Resumo: O presente relatório final apresenta o percurso de estágio desenvolvido em duas valências, educação pré-escolar e 1º ciclo. O relatório está organizado em duas partes, sendo a primeira parte relativa à educação pré-escolar e a segunda ao 1º ciclo. Numa primeira parte é abordado o emergir dos jardins de infância em Portugal assim como a necessidade de respeitar os direitos das crianças. Abordo também o papel crucial do educador numa metodologia de cariz construtivista, assumindo este o papel de mediador da ação (Dewey, 1963, como citado em Hohmann & Weikart, 2009). Ao realizar esta primeira parte do relatório ainda foi tido em conta as dimensões curriculares – espaço e materiais, tempo, relações e interações, observação, planificação e avaliação das crianças, projetos e atividades, organização do grupo (Oliveira-Formosinho, 2001, como citado em Oliveira-Formosinho, 2002). A segunda parte deste relatório aborda primeiramente a prática educativa da professora da sala, sendo esta caracterizada pela pedagogia de transmissão, embora não se possa dizer que seja rígida. Segundo Mizukami (1986), numa pedagogia de transmissão o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula, enquanto o aluno tem o direito de aprender através da repetição e automatização de forma racional. Ao longo desta segunda parte além da caracterização da metodologia utilizada pela professora, são caracterizadas as modalidades de organização, situações de aprendizagem, avaliação, assim como a importância da relação escola-família no processo de ensino-aprendizagem. Na primeira parte, assim como na segunda, são descritas e refletidas as fases de estágio por mim vividas.

Palavras-chave: Pedagogia, Direitos das Crianças, Planificar

Abstract: This final report presents the internship developed in two valences, preschool and 1st cycle. The report is organized into two parts, the first part on the pre-school education and the second on 1st cycle. In the first part the emergence of kindergartens in Portugal as well as the need to respect the rights of children. I also approach the crucial role of the educator in a constructivist-oriented methodology, as he assumes the role as a mediator of the action (Dewey, 1963, as cited in Hohmann & Weikart, 2009). By doing this first part of the report the curricular dimensions - space and materials, time, relationships and interactions, observation, planning and evaluation of children, projects and activities, organization of the group (Oliveira-Formosinho, 2001, as cited Oliveira-Formosinho, 2002) - have been taken into account. The second part of this report primarily addresses the educational practice of the room teacher, which is characterized by the pedagogy of transmission, although we can not say that it is rigid. According to Mizukami (1986), in a pedagogy of transmission the teacher holds the power to decide on the methodology, content, evaluation and form of interaction in the classroom while the student has the right to learn through repetition and automation in a rational way. Throughout this second part besides the characterization of the methodology used by the teacher, the mode of organization, the learning situations, the evaluation, as well as the importance of school-family relationship in the process of teaching and learning are characterized. In the first part, as in the second, internship stages experienced by me are described and reflected.

Keywords: Pedagogy, Planning, Children's Rights

Índice Geral

Índice de Figuras	X
Índice de Quadros	X
Índice de Gráficos.....	X
Parte I – Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar	7
Capítulo I – O Emergir da Viagem	9
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	11
2. Mas Porquê Ouvir as Crianças?	17
Capítulo II – Contextualização da Viagem	21
1. Caracterização do grupo e da equipa educativa	23
1.1.Caracterização das práticas da Educadora	23
1.2.Caracterização do Grupo.....	24
1.3.Projeto Curricular do Grupo	25
2. Dimensões Curriculares.....	27
2.1.Organização dos Espaços e Materiais	27
2.2.Tempo	32
3. Interações.....	36
Capítulo III – O Decorrer da Viagem	39
1. Ver, Olhar e Observar	41
2. Planificar.....	43
2.1.Mini Projeto	44
3. Avaliar.....	49
Capítulo IV – Memórias da Viagem.....	51
1. Reflexão	53
Parte II – Prática Profissional em Contexto de 1º Ciclo.....	55
Capítulo I – Contextualização da Viagem.....	57
1. Caracterização do Agrupamento	59
1.1.Envolver Geográfica.....	59
1.2.Documentos de organização escolar	59
2. Caracterização da Escola.....	63
2.1.Envolver geográfica.....	63

2.2. População Escolar, Recursos Humanos e Gestão Pedagógica	63
2.3. Áreas de Enriquecimento Curricular	64
3. Caracterização da Turma	66
3.1. Caracterização do Grupo	66
3.2. Caracterização das Práticas educativas	67
3.2.1. Modalidades de Organização	69
3.2.2. Situações de Aprendizagem	70
3.2.3. Avaliação	70
3.3. Intervenientes	72
4. Organização das Experiências Educativas	73
4.1. Organização do Espaço Psicopedagógico	73
Capítulo II – O pedagogo da Viagem	77
1. Ser Professor	79
Capítulo III – O Decorrer da Viagem	81
1. Ver, Olhar e Observar	83
2. Intervenção	85
2.1. Atividade “O Aniversário da Rita”	85
Capítulo IV – Memórias da Viagem	91
1. Reflexão	93
Considerações Finais	95
Bibliografia	98
Apêndices	

Abreviaturas

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

AEC – Áreas Extra Curriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

NAC'S – Áreas Curriculares Não Disciplinares

Índice de Figuras

Figura 1 - Área das Construções, Jogos e Brinquedos.....	28
Figura 2 – Área da Biblioteca	29
Figura 3 - Área das Ciências	29
Figura 4 - Área da Casinha.....	30
Figura 5 - Área Polivalente	30
Figura 6 - Paredes com Trabalhos	31
Figura 7 - Mapa de Presenças	31
Figura 8 - Planta da Sala de Estágio	74
Figura 9 - Lista de Regras e Compras do Sistema de Créditos	84
Figura 10 - Personagens da História o "Aniversário da Rita"	85
Figura 11 - Personagens da História " O Aniversário da Rita"	86
Figura 12 - Árvore Genealógica.....	86
Figura 13 - Personagens Rita e Nuno	88
Figura 14 - Registo das palavras no quadro	88
Figura 15 - Descriminação dos sons, sílabas e palavras	89

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição das Crianças por Sexo e Idades	24
Quadro 2 – Rotina Diária.....	33
Quadro 3 - Rotina.....	34
Quadro 4 - Atividades Extra Curriculares.....	65

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gestão Pedagógica e Recursos Humanos.....	64
Gráfico 2- Distribuição dos Alunos por Sexo	66

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final apresenta reflexões sobre o meu período de estágio. Numa primeira parte, relativa ao Jardim de Infância, concluí que seria relevante justificar a importância de uma metodologia de cariz construtivista em contexto de Jardim de Infância.

Para a elaboração do mesmo, ainda nesta primeira parte, achei pertinente começar por referir o emergir dos jardins de infância em Portugal, para contextualizar o tema, percebendo um pouco da evolução destes em termos de pedagogias.

Posteriormente, abordo os direitos das crianças de forma a justificar a prática de uma pedagogia de participação excluindo a pedagogia de transmissão, sendo que a primeira respeita os direitos das crianças pois, a criança é vista como o agente da ação e tanto as atividades como os projetos são realizados de acordo com as suas motivações e interesses (Hohmann & Weikart, 2009).

Abordo também o papel crucial do educador neste tipo de metodologia de cariz construtivista, assumindo este um papel de mediador da ação sendo responsável por conhecer as crianças de modo a fazer a seleção de atividades de acordo com a organização social e de modo a que todas as crianças possam contribuir com algo e participem em todas as atividades ativamente (Dewey, 1963/1938 como citado em Hohmann & Weikart, 2009).

Ao realizar este relatório foi tido em conta as dimensões curriculares – espaço e materiais, tempo, relações e interações, observação, planificação e avaliação das crianças, projetos e atividades, organização do grupo (Oliveira-Formosinho, 2001 como citado em Oliveira-Formosinho, 2002).

Vasconcelos (1990, como citado em Silva, 1997) refere, pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica,

estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesa e não apenas para algumas.

As Orientações Curriculares devem ser utilizadas pelo educador, para tomar decisões sobre a sua prática de planear e avaliar o processo educativo, implicando assim a intencionalização da atividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência na educação pré-escolar deve incluir planificação, avaliação e registo, ou seja exige intencionalização do quotidiano pedagógico. Adotam ainda uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, incluindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas (APEI, s.d.).

A segunda parte deste relatório final descreve o percurso de formação profissional a nível do 1º Ciclo, revelando todos os aspetos que envolvem a vida do 1º Ciclo.

Primeiramente é abordada a prática educativa utilizada pela professora da sala sendo esta caracterizada pela transmissão de conhecimentos (embora não se possa dizer que esta seja rígida), isto é, uma abordagem mais tradicional. Tal como refere Santos (2005), uma prática educativa que se caracterize pela transmissão de conhecimentos é entendida como uma abordagem tradicional.

Seguidamente refiro os métodos de avaliação utilizados pela professora e a importância da mesma no processo de ensino-aprendizagem. *“O processo de avaliação constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelos alunos ao longo do 1º Ciclo”* (Despacho Normativo n.º 1/2005).

Além da importância do processo de avaliação também é referido papel fundamental da relação escola-família. Pois, tal como refere Guia da Família (2012), quando a escola se aproxima da família e a família do processo educativo do aluno há uma aproximação positiva que resulta num maior desempenho académico, por outro lado, quando há um baixo envolvimento parental na escola poderá haver um risco para o abandono e fracasso escolar.

Ao longo desta segunda parte é ainda referido o papel do professor, que segundo Ferreira (s.d.), ser professor é ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos.

Tanto na primeira parte deste relatório como na segunda parte é reservado um capítulo para a descrição e reflexão das práticas realizadas por mim enquanto educadora/professora estagiária. Este último capítulo tem um papel fundamental no meu processo de formação pois, possibilita um desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como principal objetivo melhorar a minha prática de ensino e solucionar problemas que possam surgir ao longo da minha prática profissional.

**PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-
ESCOLAR**

CAPÍTULO I – O EMERGIR DA VIAGEM

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal

Entre o final da Idade Média e os séculos XVI-XVII, a criança conquistou um lugar junto dos pais, a que não podia pretender quando o costume mandava que ela fosse confiada a estranhos... a criança, passa a ser um elemento indispensável da vida quotidiana, os pais preocupam-se com a sua educação, a sua carreira, o seu futuro.

Ariés, 1988 como citado em Cardona, 1997, p.25

Segundo Cardona (1997), com o início da revolução industrial surgiu uma grande mobilização da mão-de-obra feminina que contribuiu para uma crescente preocupação na guarda das crianças como uma necessidade social à qual foi preciso encontrar resposta. Em consequência dessa situação foram criadas as primeiras instituições para as crianças mais pequenas. A principal função destas instituições era assegurar a guarda das crianças das famílias mais pobres, tentando assim responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes.

De acordo com o mesmo autor, a evolução da sociedade e a existência destas instituições implicou também algumas alterações nos hábitos de vida tradicionais.

Novas figuras aparecem no universo infantil, tendo esta nova realidade como consequência a criança levar para casa os valores do mundo exterior e transmiti-los aos seus pais.

Considerada de início fundamentalmente como um substituto da educação familiar, quando estas instituições começaram a surgir pouco se sabia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e das condições mais favoráveis para estimular as potencialidades da criança. Também pouco se sabia dos efeitos que este novo meio traria ao seu

desenvolvimento e sobre qual a melhor maneira de o organizar e dinamizar.

Silva & Miranda, 1990 como citado em Cardona 1997, p.26

Só mais tarde surgiu a necessidade de explorar o potencial educativo deste novo ambiente dessas instituições de guarda das crianças. Este progresso somente foi possível devido ao contributo e continuo avanço das ciências sociais e humanas como por exemplo, o estudo da psicologia do desenvolvimento que serviu de base fundamental para a valorização da função educativa que podia ser assumida por estas instituições e que conseqüentemente haveria a necessidade de revolucionar e desenvolver novas metodologias de trabalho específico para este tipo de aprendizagem.

Os contextos anteriormente referidos, somente foram observados nos países que passaram por uma visível transformação social resultante da revolução industrial. Em Portugal, esta transformação não foi tão sentida, o que implicou um início e um desenvolvimento tardio destas instituições.

Nos dias de hoje em Portugal, uma das principais referências ainda em vigor no que diz respeito a instituições educativas são as Santas Casas da Misericórdia, que inicialmente, no ano 1458, somente tinham a função de dar assistência social e a prática de obras de caridade sobre orientação religiosa, destinadas aos pobres, doentes e crianças sem família. Com o passar do tempo, após a revolta liberal, estas instituições deixaram de ser apenas de carácter religioso passando a assumir um carácter mais educativo, suprimindo assim as necessidades das famílias. Segundo Cardona (1997), apesar da crescente valorização da função educativa atribuída às instituições destinadas à guarda das crianças pequenas, estas continuam a ser

designadas “asilos de educação”, começando a ser utilizada a expressão “jardim-de-infância” apenas a partir de 1879.

A utilização dessa designação ou expressão, “jardim-de-infância”, somente foi observada a partir da implementação da lei de 11/06/1880, quando o estado se deparou com a necessidade de disponibilizar anualmente verbas para a manutenção dos anteriormente chamados “asilos de educação” e para apoiar as iniciativas privadas na criação de “jardins de infância”.

Em 1876, foi publicada a “Cartilha Maternal João de Deus” que visava o método de ensino/aprendizagem de leitura, e tinha como principal objetivo a alfabetização de adultos e crianças. Devido ao grande sucesso deste método de alfabetização, em 1882, foi criada a “Associação das Escolas Móveis” para uma maior divulgação do método. Valorizando assim, a infância como principal base para a formação educativa, social e intelectual do indivíduo.

Segundo Cardona (1997), na década de 90 do século XIX, uma grave crise económica afeta o país condicionado todas as possibilidades de concretização de iniciativas a nível educativo. Contudo, observa-se a continuação de uma preocupação em criar mais instituições para a educação de infância, pedindo a colaboração de entidades privadas na resposta a esta necessidade determinada pelo próprio contexto social.

Neste sentido, com a grave crise houve uma grande procura de mão-de-obra masculina e feminina nas fábricas que visavam suprir as necessidades de produção fabril. Consequentemente, as mulheres que trabalhavam nas fábricas não tinham onde deixar as crianças. Em 1891, é determinada a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das operárias.

Segundo Cardona (1997), desde os anos 50 do século XIX que grupos laborais criaram creches. Contudo, é no seguimento da

conferência de Berlim (1890), visando uma maior proteção das mulheres trabalhadoras, que é determinada a obrigatoriedade de todas as fábricas com mais de cinquenta operárias criarem creches. É ainda, determinada a possibilidade de diferentes fábricas se poderem associar para a construção deste tipo de instituições¹.

As crianças dessa faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contacto com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e o mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

Bujes, 2001 como citado em Craidy & Kaercher, 2011, p.16

Segundo Araújo e Andrade (2008), as transformações sociais ocorridas nas sociedades ocidentais têm marcado, indelévelmente, a forma como as crianças são percebidas nestas mesmas sociedades. De facto, tem vindo a assistir-se a mudanças na forma de conceptualizar a imagem da criança, em muito devido ao robustecer da crença nos seus direitos, um dos legados do século XX.

Seguindo a mesma linha de ideias, Araújo e Andrade (2008) afirmam que, no decorrer do século XX, surgiram documentos internacionais e legislações nacionais legitimadoras e conferentes de visibilidade aos direitos das crianças, resultado concreto de transformações sociais, políticas e ideológicas que marcaram a forma como a criança foi sendo recebida e reconhecida no mundo ocidental. De entre estes documentos, é de destacar a primeira declaração universal dos direitos da criança, da organização das nações unidas,

¹ Decreto de 14/04/1981

que, em 1959, insere uma diferença considerável na natureza dos direitos reconhecidos à criança, sendo esta considerada sujeito de direitos ao invés de objeto de direitos (Sousa Fernandes, 2004 como citado em Oliveira-Formosinho, 2008, p. 17).

Segundo Monteiro (2006), relativamente à primeira declaração universal dos direitos da criança, esta é composta por cinquenta e quatro artigos da convenção internacional, entre os quais constam três grupos de direitos. Sendo estes os direitos relativos à prestação, os direitos à proteção e os direitos relativos à participação. O primeiro grupo de direitos refere-se aos direitos sociais da criança, como a salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura. Já o segundo refere-se ao direito da criança ser protegida contra a discriminação, o abuso físico e sexual, a exploração, injustiça e conflito. Por fim, o terceiro refere-se aos direitos civis e políticos da criança, como o direito ao nome, identidade, ser consultada e ouvida, ter acesso à informação, liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito.

Estes direitos devem ser respeitados, independentemente do contexto, seja ele social, familiar ou educativo. Relativamente ao contexto educativo, existem instituições que seguem metodologias que não respeitam esses direitos, sendo o adulto o detentor da ação não possibilitando às crianças o direito de escolher e participar ativamente, de se expressar livremente, de brincar. A criança é sobrecarregada de atividades estruturadas, que não estão adequadas ao seu desenvolvimento.

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática –

como alguns disseram, mas de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças, numa triangulação interativa e constantemente renovada.

Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5

Para Oliveira-Formosinho (2009) existem dois modos fundamentais de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação.

Oliveira-Formosinho (2007, como citado em Cruz, 2008, p. 77), atribuiu o nome de pedagogia transmissiva a uma prática que ignora a competência das crianças e o seu direito a voz e participação. Esta pedagogia centra-se no conhecimento que quer veicular, tendo o professor um papel de transmissor de conteúdos. Às crianças cabe apenas responder aos estímulos recebidos, não lhe sendo proporcionadas oportunidades de questionar, experimentar, investigarem cooperar na resolução de problemas, entre outros.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2009).

De um modo mais específico a pedagogia da participação baseia-se na criação de espaços e tempos pedagógicos pensados mutuamente entre educador e criança, onde cada dimensão vai servir de alicerce entre relações e interações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades ou projetos que valorizem os seus conhecimentos prévios. Pode assim, no decorrer dessas atividades e projetos, existir uma troca de saberes.

Na mesma linha de pensamento, para Oliveira-Formosinho (2009), os objetivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiência, dar significado à experiência, construir as aprendizagens,

promover o desenvolvimento. A imagem da criança não é a da tábua rasa, mas a de um participante com agência. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes.

2. Mas Porquê Ouvir as Crianças?

Segundo a Unicef (1990), a criança tem direito à liberdade de expressão (artigo 13), tendo o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras e à Opinião (artigo12), tendo o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.

“O facto da criança ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito das mesmas (não uma concessão que lhe fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhor decisões”

Cruz, 2008 como citado em Oliveira-Formosinho, 2008, p. 79

Para Cerisara e Cruz (2004 em Cruz 2008), na área da educação infantil, é essencial ouvir as informações que as crianças nos transmitem de forma a entender como elas veem os processos que se passam nas instituições, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa.

Esse conhecimento sobre as opiniões das crianças deveria ser o ponto de partida para se pensar a prática pedagógica nas instituições de educação infantil e se elaborar indicadores para avaliar o trabalho desenvolvido em creche e jardins de infância onde meninos e meninas passam de quatro a nove horas por dia.

Cerisara & Cruz, 2004 in Cruz, 2008, p. 79

Numa perspetiva mais ampla a criança ao dar a voz às suas ideias e aos seus interesses relativamente à construção do seu conhecimento sobre o mundo em que está inserida, necessariamente tem de ser ouvida pelo adulto de modo a que este possa colaborar na construção desse mesmo conhecimento, respeitando o seu tempo e o seu nível de desenvolvimento, tirando partido dos interesses que a criança tem sobre um determinado assunto, proporcionando a partir do mesmo propostas de trabalho adequadas aos seus interesses e motivações, tornando assim as aprendizagens significativas para as crianças.

Assim, dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aperfeiçoamento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos.

Cruz, 2008 como citado em Oliveira-Formosinho, 2008, p. 79

Essa característica pedagógica (partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre determinado tema), está diretamente relacionada com a educação de cariz construtivista. Como afirmam DeVries, Edmiaston, Zan, Hildebrandt e Sales (2004), a origem da expressão “educação construtivista” advém da pesquisa de Piaget, a qual demonstra que as crianças interpretam as suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem o seu próprio conhecimento, a sua inteligência e seu código moral. Sabemos que as crianças constroem o conhecimento, pois elas têm muitas ideias que nunca lhes foram ensinadas.

“O conhecimento não provém, nem do objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”.

Jean Piaget s.d., como citado em Hohmann e Weikart 2009, p.19

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), para que as aprendizagens das crianças sejam significativas é necessário que estas sejam agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação. Também é essencial que trabalhem com diversos materiais de modo a proporcionar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal.

Nesta perspetiva o papel do adulto é o de estimular a aprendizagem ativa por parte das crianças. Este deve também proporcionar um clima de empatia, confiança e à-vontade, fomentando uma atmosfera de liberdade, em que as crianças regulam a sua própria conduta com a noção dos limites para além dos quais é posta em causa a saudável convivência do grupo (Hohmann & Weikart, 2009).

O adulto deve possuir competências de perscrutar o pensamento das crianças, isto é, ouvir e observar com atenção, com sentido de ler o pensamento das crianças. Isso requer por parte do adulto um esforço constante de afastamento em relação às suas próprias ideias e expectativas de respostas, para se colocar no ponto de vista da criança, fazendo a focagem no que dizem e no que fazem. O adulto deve ter em conta que a disponibilidade e empenho por parte da criança em explicar os seus pensamentos depende muito da nossa aptidão em lhe fazermos acreditar que estamos realmente interessados no que ela pensa (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Dewey (1963/1938, p.36 como citado em Hohmann & Weikart 2009), o educador é responsável por um conhecimento dos indivíduos e por um conhecimento científico e didático que permitirá a seleção de atividades que se enraízam na organização social, uma

organização em que todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir com qualquer coisa, e na qual as atividades em que todos participam são veículo principal do controlo.

A organização das atividades está incluída numa estrutura de uma rotina diária pensada no bem estar tanto dos adultos como particularmente das crianças, oferecendo sobretudo liberdade durante a interação constante e intencional da criança com os materiais, e as áreas de interesse estimulando assim o seu desenvolvimento de modo equilibrado (Howmann & Weikart, 2009).

Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2009).

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Hohmann & Weikart (2009), ao existir uma rotina na sala, esta oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.

Ao contrário de uma sala de jardim de infância em que a criança é sujeita a uma aprendizagem orientada pelo educador bem como a organização do espaço físico, a sala de cariz construtivista, é caracterizada pela aprendizagem pela ação (onde existe a troca mútua de conhecimentos).

De uma perspetiva mais abrangente, este tipo de rotinas que permitem à criança tem a oportunidade de expor os seus interesses ao nível do seu processo de aprendizagem, havendo assim uma descentralização dos adultos bem como a sua supervisão constante durante as atividades realizadas, torna-se mais vantajosa pois vai ao encontro ao interesse e respeito pelos direitos da criança.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIAGEM

1. Caracterização do grupo e da equipa educativa

1.1. Caracterização das práticas da Educadora

No que diz respeito às práticas da educadora foi possível constatar que esta utiliza uma pedagogia de participação, pois a grande parte do trabalho realizado é derivado dos interesses e interrogações das crianças, de forma a que as aprendizagens conseguidas sejam significativas e pertinentes (Cunha, 2007).

A constituição dos grupos de crianças, não é por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 1996).

Na mesma linha de pensamento, cabe ao educador criar um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude é bastante visível nesta sala, através da disponibilidade da educadora, estimular a fala das crianças, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar.

O papel da educação nesta perspectiva construtivista da aprendizagem é, usando uma metáfora apropriada, proporcionar «andaimes» para as crianças irem construindo o seu saber (Santos, 2009).

A pedagogia utilizada pela educadora desta sala respeita os direitos das crianças, na medida em que *fomenta a liberdade de pensamento e de expressão, orientando as aprendizagens segundo as capacidades e necessidades de cada criança, ao mesmo tempo que o*

ambiente em que estão inseridos os estimula à descoberta, ao questionamento, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber estar em grupo (Cunha, 2007, p. 24).

Tal como nos diz Oliveira-Formosinho (2009), é necessário incentivar a participação das crianças dos 0 a 6 anos, procurando uma pedagogia da participação, da diversidade e da inclusão pois, todas as crianças, desde o nascimento, têm direito à provisão, à proteção e à participação.

1.2. Caracterização do Grupo

A sala 1 do Jardim de Infância é constituída por um grupo de 24 crianças, uma educadora e uma auxiliar. As idades das crianças estão compreendidas entre os 3, 4, 5 e 6 anos (Quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição das Crianças por Sexo e Idades

	3 Anos	4 Anos	5 Anos
Feminino	7	3	4
Masculino	2	4	4
Total	9	7	8

Do grupo, oito crianças encontram-se em transição para o 1º ciclo e nenhuma das crianças tem necessidades educativas especiais ou apoio.

Um dos objetivos para a educação pré-escolar é o apoio à família, logo é de extrema importância que o jardim-de-infância possua os prolongamentos, pois sendo esta instituição pública o seu horário é reduzido, logo se não existissem os prolongamentos certos pais não

tinham onde deixar os seus filhos. De tal forma, a maior parte das crianças da sala, tem prolongamentos.

Relativamente ao grupo, no geral, é um grupo muito bom, estão sempre dispostos a trabalhar e a colaborar nas atividades propostas. Facilmente consegui observar que estas são crianças bastante estimuladas e motivadas.

1.3. Projeto Curricular do Grupo

A autonomia escolar concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participativa, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação de características e recursos da Escola às solicitações e apoios da Comunidade em que se insere.

Decreto - Lei nº 43/89

Segundo Vasconcelos (1998), o projeto educativo pretende beneficiar a formação e a aprendizagem dos alunos. Assim, esta finalidade é mediata pois este tem uma natureza institucional e política, isto é, permite à escola uma certa flexibilidade e auto-organização, de forma a responder às necessidades do desenvolvimento interno do estabelecimento bem como, as necessidades da comunidade onde este está inserido.

De acordo com Carvalho (1993), o projeto educativo deverá proporcionar grandes consensos de ordem cultural e social, estes por sua vez vão completar o conteúdo do mesmo. Este visa objetivos concretos como a participação dos alunos em atividades extracurriculares, o aumento dos índices de sucesso educativo e a

avaliação da exatidão e pertinência do projeto educativo no seu conjunto.

Ao elaborar um projeto educativo, é crucial a formulação das finalidades educativas, a consideração das necessidades educativas especiais, a seleção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se guia, a clarificação e distribuição das responsabilidades entre os diferentes intervenientes, os critérios de desenvolvimento profissional dos professores, os critérios de inter-relação escola-comunidade e os critérios de vertebração de projetos comuns a várias escolas (Pacheco, 2002). O projeto deve ser articulado como intenção, isto é, como um processo se traduz numa planificação.

O Projeto Curricular, é definido por Roldão (1999), como a forma particular como em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução de aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Para Leite (2000), a utilização das expressões, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma estão associadas à ideia de que o currículo tem que ser visto numa conceção de projeto, ou seja, enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido.

Estes dois conceitos (PCE e PCT) ganharam mais sentido com o desejo da escola responder à diversidade (cultural e outras) da população que a frequenta e, com a proposta da organização curricular na lógica do modelo da “gestão flexível do currículo” (Leite, 2000).

Foi neste sentido que se construiu o PCE, no qual consistem a caracterização do grupo de crianças, assim como do seu agregado familiar, identificando os seus principais problemas, motivações e

interesses. Definem-se as estratégias e competências a utilizar. Em seguida são definidas as prioridades curriculares a adotar. A parte final deste PCE diz respeito aos mecanismos de avaliação.

No período de estágio que me foi concedido foi possível observar todo o trabalho por parte da equipa educativa de forma a atingir os objetivos traçados.

2. Dimensões Curriculares

2.1. Organização dos Espaços e Materiais

Segundo Zabalza (1998), o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

A sala 1 do Jardim Infantil encontra-se organizada de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.

Uma escola deve ser planeada de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Zabalza (1998), a estruturação do espaço em áreas diversas e claramente delimitadas é um elemento fundamental, já que contribui enormemente para que a criança construa a sua própria noção de espaço. Assim, a maneira de organizar o espaço constitui, em si mesma, um conteúdo de aprendizagem.

O espaço e materiais da sala estão organizados de forma flexível e essa organização faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer alterações ao longo do ano letivo. As razões para as opções da educadora assentam nas dinâmicas do grupo e nas suas intenções educativas.

A sala de atividades está disposta em diversas áreas, nomeadamente, a área da biblioteca, área das ciências, área das construções, área do jogo simbólico (casinha), área da expressão plástica, área da matemática e área da comunicação (planeamento, discussão e avaliação).

A área da construção, Figura 1, está destinada à produção de várias construções, improvisadas ou concebidas para servir outros projetos, assim como a brincadeiras livres por parte das crianças. Relativamente à área dos brinquedos e dos jogos, podemos verificar que está bem organizada e bastante acessível às crianças, para que possam usufruir dela livremente (Niza, 1996).



Figura 1 - Área das Construções, Jogos e Brinquedos

A biblioteca, Figura 2, disposta por dois sofás, onde as crianças podem sentar e consultar livros, revistas, trabalhos produzidos no âmbito de atividades e projetos das crianças (Niza, 1996).



Figura 2 – Área da Biblioteca

Na área das ciências, Figura 3, encontra-se disponibilizado um microscópio, materiais para observação e materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica (Niza, 1996).



Figura 3 - Área das Ciências

Relativamente à área da casinha, Figura 4, esta dispõem de roupas e adereços que ajudam as crianças a compor as suas personagens de “faz-de-conta” e projetos de representação dramática, bonecos, a cozinha, utensílios e uma cama (Niza, 1998).



Figura 4 - Área da Casinha

Por fim a área polivalente, Figura 5, que é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras, onde se realiza diversos encontros coletivos como: acolhimento, comunicações, planeamento, discussão, avaliação, entre outros e vai servindo de suporte a outras atividades de pequeno grupo, individuais, de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura o de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades (Niza, 1998). É na área polivalente que também são trabalhadas a área da comunicação e da matemática.



Figura 5 - Área Polivalente

As paredes da sala, Figura 6, são utilizadas para expor as produções das crianças que estão sempre a ser mudadas.



Figura 6 - Paredes com Trabalhos

O mapa de presenças, Figura 7, é constituído com os dias do mês na fila do topo e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo.

A utilização do mapa de presenças proporciona às crianças oportunidades de leitura, assim como descoberta dos ritmos temporais, como por exemplo, “Ontem não vim à escola”, “O mês já está a acabar”, “Amanha é sábado”.

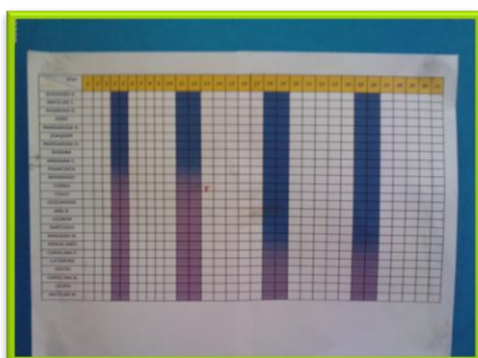


Figura 7 - Mapa de Presenças

2.2. Tempo

“Os elementos da rotina diária planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem os seus problemas.”

Hohmann e Weikart, 2009, p.222

A rotina pode ser definida como uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surjam naturalmente, sejam por sugestão de uma criança ou do grupo. (Zabalza, 1998). A rotina desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo e baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala (Zabalza, 1998).

O tempo educativo desta sala é disposto de modo flexível, sendo que, existem momentos que se repetem com uma certa periodicidade, com o intuito de proporcionar um clima de segurança às crianças e permitir que se sintam parte integrante deste processo, originando a rotina educativa apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Rotina Diária

Momentos da Rotina	Duração
Conversa/partilha de acontecimentos e materiais trazidos de casa; escolha de tarefa	9.00h – 9h30
Atividades de escolha livre (áreas curriculares)	60m
Higiene	10m
Lanche/Recreio	40m
Trabalho em grande grupo/Atividades orientadas	60m
Tempo de Arrumar	10m
Hora de Almoço	1.30h
Entrada/Acolhimento/Momento de Leitura	15m
Trabalho em Grande Grupo/Atividades de Expressão	50m
Tempo de Arrumar	10m
Revisão/Avaliação do dia	10m

A manhã nesta sala inicia-se com um momento de conversa em grande grupo onde se contam as novidades, faz-se a marcação das presenças, assinala-se o estado do tempo e as crianças escolhem as áreas onde vão trabalhar. O período da manhã é também reservado para atividades orientadas pela educadora da sala.

É com um curto momento de leitura/conto/poesia que se inicia o período da tarde, onde posteriormente se realizam atividades mais orientadas de acordo com a rotina do quadro seguinte.

Quadro 3 - Rotina

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Expressão Motora	Expressão Musical	Técnicas de Pintura/Modelagem	Expressão Dramática	Arrumação dos trabalhos no dossier individual e reunião de avaliação

É de salientar que a organização temporal anteriormente apresentada além de integrar as atividades preconizadas no projeto curricular integra, ainda, as atividades inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses manifestos pelas crianças.

Importa ainda referir que uma vez que o grupo integra um elevado número de crianças de três anos a implementação destas rotinas é um processo demorado, mas progressivo.

A rotina desta sala está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças, pois a rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares é definida pela rotina diária, pois oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia.

Apesar de a rotina dividir o dia especificando a atividade para cada tempo, não impede que as crianças tenham iniciativa, muito pelo contrário. Para, Hohmann & Weikart (2009) a rotina proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar

a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados.

Segunda Zabalza (1998), as rotinas são o guião da vida diária de uma turma. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas atividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam as tarefas.

O facto de existir uma rotina coerente, ajudou-me também a mim, como educadora estagiária, pois sabia sempre o que iria ser tratado naquele dia, para que momentos podia planificar as minhas atividades e o tempo que tinha para as aplicar.

As atividades planeadas pelos adultos para os diferentes tempos da rotina, como o planeamento, revisão, trabalho de pequenos grupos, entre outros, devem ser tão diversificados quanto possível e estar de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, as crianças sentiram a escola como o lugar onde podem experimentar o sucesso com entusiasmo (Zabalza, 1998).

É importante salientar que o educador deverá fazer as alterações que considerar convenientes, adaptando os tempos da rotina ao grupo de crianças com o qual trabalha.

Concluí então que ao se estabelecer uma rotina, com uma estrutura coerente, o educador pretende atingir alguns objetivos importantes, tais como: proporcionar à criança oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos; ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através da sequência de tempos que se

repetem sistematicamente; ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar à criança oportunidade de ter experiência de muitos de interação seja com outras crianças, seja com adultos; dar-lhe oportunidade de trabalhar sozinha, em pares, em pequeno e grande grupo e de lhe proporcionar oportunidades de trabalhar em diversos ambientes, dentro da sala, no recreio ao ar livre e, inclusive, na comunidade (Hohmann, Banet e Weikart, 1979 em Zabalza, 1998).

3. Interações

Na prática a auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas. O que é ao fim ao cabo a identidade da criança? Se como adultos temos ideias sobre o que é a identidade de uma criança, a própria criança também tem ideias sobre a sua identidade. Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto que tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico.

Nancy Curry e Carl Johnson, 1990 como citado em Hohmann e Weikart, 2009, p.63

Segundo Abrunhosa e Leitão (2005), Piaget considera que o desenvolvimento da inteligência faz-se pelo intercâmbio constante entre a criança e o meio, pelo que são as novas experiências que permitem construir novas estruturas cognitivas a partir das anteriores, no sentido de uma organização mental cada vez mais ampla. Piaget distingue quatro estádios de desenvolvimento, sendo que as crianças da Sala 1, encontram-se no estádio pré-operatório.

Relativamente a interação das crianças, estas ainda se caracterizam por serem egocêntricas, ou seja, a criança mostra uma grande curiosidade por aquilo que a rodeia, mas interpreta as coisas sempre em função de si, do seu esquema corporal e dos seus interesses. Isto é, a criança é incapaz de se colocar no ponto de vista de outrem, considera-se o centro do mundo (Abrunhosa & Leitão, 2005). Contudo, já se observa que as crianças mais velhas estão a ultrapassar esta fase egocêntrica para uma visão de mais noção do outro, tendo em conta não só os seus interesses como também o dos outros colegas.

No que diz respeito à relação adulto/criança, a educadora dá bastantes oportunidades às crianças de serem ouvidas e de mostrarem os seus interesses e motivações, assim como as crianças ouviam e respeitavam a educadora. Pude presenciar grandes momentos de aprendizagem, carinho e respeito mútuos.

Stanley e Nancy Greenspan (1985 *in* Hohmaan e Weikart, 2009) referem que, o apoio à vivência de experiências por parte das crianças, experiências essas adequadas à sua idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança. Neste ambiente de aprendizagem as crianças desenvolvem o sentido de pertença emocional, de adequação das suas capacidades e de controlo.

Posso assim dizer que a interação da educadora e crianças é muito rica, proporcionando um bom ambiente de aprendizagem, pois a aprendizagem é um processo social e interativo.

Relativamente à interação da educadora com a auxiliar, é uma interação bastante favorável, visto que tudo o que a educadora pretende trabalhar é sempre transmitido à auxiliar e também à educadora da outra sala. Neste jardim de infância, talvez por ter um número de salas reduzido, as salas trabalham muito em conjunto, diversos momentos da rotina são partilhados pelas duas salas. Este facto é vantajoso, pois um

trabalho em equipa é um processo interativo, é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. Os adultos são aprendizes ativos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança.

A minha relação com a educadora, auxiliar e a educadora da outra sala, foi uma relação bastante boa. Estiveram sempre prontas para me auxiliar no que fosse necessário.

CAPITULO III – O DECORRER DA VIAGEM

1. Ver, Olhar e Observar

A fase inicial do estágio, a observação, permitiu-me conhecer o meio onde cada criança está inserida, obter informações objetivas sobre cada criança, conhecer o desenvolvimento do grupo em geral, assim como as práticas educativas utilizadas pela educadora.

Estas informações permitiram-me, posteriormente, planificar adequadamente a ação educativa.

Nestas três primeiras semanas de estágio, também me apercebi que a relação escola-família está muito presente nesta instituição. Os pais vão inúmeras vezes realizar atividades com o grupo e participam nas atividades pedidas pelas educadoras.

“As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e a dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar”

Hohmann e Weikart, 2009, p. 98

O primeiro grupo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências e interações é a família (Dias, 1996). Segundo Gurvitch (como citado em Dias, 1996, p. XXI) refere que a família é um “agrupamento duradouro, um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão de maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior”.

Já a escola, é entendida como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais (Dias, 1996).

Segundo John Dewey (1987, em Hohmann e Weikart, 2009), a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las. É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

Para Hohmann e Weikart (2009), as famílias assumem um papel de grande importância no desenvolvimento das crianças. É necessário que as crianças saibam quem são e se desempenharmos bem o nosso papel enquanto educadores, levaremos as crianças a perceber como são as suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças. Para tal é necessário que os educadores tentem compreender as culturas das crianças; criem relações abertas entre os adultos e as crianças que se encontram envolvidas em contextos de primeira infância; influenciem positivamente a forma como as crianças veem, ouvem, compreendem e aprendem, através das interações com as outras crianças e deem a todas as crianças poder para agirem com confiança e com respeito pelos outros, com base nas suas próprias decisões e capacidade de compreensão.

A relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos. Aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e as culturas locais – assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados. (Silva, 2009).

Relativamente à relação escola-família presente no jardim de infância, pelo que me foi possível observar, é uma relação muito boa. Os pais ou encarregados de educação têm acesso a tudo o que se passa dentro da sala, a todo o desenvolvimento das crianças. Além

disso, os pais normalmente propõem atividades para irem realizar no jardim e, mesmo nas festas que o jardim organiza os pais participam ativamente, tendo sempre uma surpresa para mostrar a toda a comunidade educativa.

2. Planificar

A sala 1 do jardim de infância apresenta uma pedagogia participativa, em que os objetivos da educação são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento.

O papel do adulto neste modo de pedagogia é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura (Oliveira-Formosinho, 2009).

“Nos tempos em pequeno grupo, grande grupo, recreio e transição, as crianças trabalham com pessoas e materiais, fazem escolhas, tomam decisões e falam sobre aquilo que estão a fazer. Em resumo são aprendizes ativos”

Hohmann e Weikart, 2009, p. 368

Numa metodologia de cariz construtivista existem quatro tempos característicos e que podem servir como base para concretizar experiências importantes. São eles, o tempo de pequenos grupos, o tempo de grandes grupos, o tempo de exterior ou recreio e os tempos de transição (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), no tempo de pequenos grupos e grandes grupos as crianças participam em atividades iniciadas

pelos adultos contactando com novas atividades, conceitos e materiais, proporcionando também oportunidades de interação social. No tempo de recreio as crianças têm acesso a um conjunto de atividades e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior. Neste tempo as crianças podem experimentar os sons e imagens do ar livre, usar o material e equipamento de recreio e brincar vigorosamente (ou sossegadamente, se assim o preferirem). Por fim, nos tempos de transição, as crianças passam de uma atividade para a outra. Estes tempos, longe de serem considerados situações secundárias, são vistos como ocasiões para as crianças procederem a tomadas de decisão, efetuarem atividades que impliquem movimento e realizarem diversas experiências.

2.1. Mini Projeto

Este Mini Projeto surgiu de uma proposta de atividade por parte das educadoras das duas salas do jardim de infância. Esta atividade baseava-se numa visita ao Jardim Botânico. Para tal, foi sugerido, a mim e à minha colega da outra sala, que realizássemos um pequeno teatro que remete-se ao mundo da fantasia, do imaginário das crianças e que se enquadra-se no Jardim Botânico (planificação em Apêndice 1).

Esta é uma atividade benéfica para estimular a criatividade, tal como refere Antunes (2003), não importa se a criança, na educação infantil, possui um grande ou pequeno potencial criativo, é essencial que este seja sempre estimulado.

É de certa forma importante trabalhar o domínio da expressão dramática, ou seja, criar representações, pois fortalece as imagens mentais das crianças e torna mais vivo o significado por detrás dos símbolos que estas encontram no mundo.

A realização desta atividade correu muito melhor daquilo que estávamos à espera. Para a concretização da mesma, nós (eu e a minha colega e mais duas estagiárias de uma escola profissional) em conjunto com as educadoras decidimos que neste dia de manhã não iríamos ao jardim-de-infância mas sim logo para o Jardim Botânico pois, desta forma as crianças não notariam a nossa ausência no jardim. Assim, chegamos ao jardim e preparamos o nosso teatro. O nosso plano era que as crianças fossem visitar o jardim e que no seu percurso encontrassem o Gnomo, este iria então pedir ajudar às crianças para encontrar a Fada que o iria levar para a Floresta Encantada. Pelo caminho as crianças passaram por diversas peripécias, encontraram um Jardineiro e uma Bruxa e, o Gnomo iria explorando com as crianças as árvores e plantas encontradas no percurso até chegarem à Fada, pois estas teriam algumas pistas escondidas.

A atividade foi bastante positiva, muito mais do que aquilo que esperava-mos pois as crianças não nos reconheceram e, assim as educadoras sugeriram que fossemos para o jardim-de-infância sem elas que depois elas iriam lá ter com as crianças. Pois, se aparecesse-mos naquela altura as crianças iriam suspeitar que éramos nós as personagens.

Quando chegaram ao jardim de infância já estávamos à espera delas e estas contaram-nos com grande entusiasmo a visita delas ao jardim. As educadoras, contaram-nos que enquanto passeavam pelo jardim, as crianças perguntavam a todas as pessoas que passavam se tinham visto alguma fada.

Como as crianças não nos tinham reconhecido, eu e a minha colega, aproveitamos o facto de estas estarem motivadas com toda a magia do Gnomo Trapalhão e da Fada e criamos um mini projeto (planificação em Apêndice 2). No início da semana foi colocada debaixo

da porta de cada uma das salas, uma carta do Gnomo destinada às crianças (Apêndice 3). Nessa carta constavam diversas missões que as crianças teriam de realizar para que o Gnomo voltasse a aparecer.

A primeira missão deixada pelo Gnomo consistia em que as crianças fossem ao recreio procurar o que o Gnomo lhes tinha deixado interpretando um mapa. Estas ficaram bastante entusiasmadas na procura dos objetos e, depois de os termos encontrado todos quiseram voltar lá para fora para ver se o Gnomo aparecia.

Os objetos recolhidos foram colocados numa mesa e cada uma das crianças teve oportunidade de tocar em todos os objetos e dizer a sensação que cada um deles lhe transmitia, se era rugoso, liso, macio, peludo ou mole.

Quando foi a hora do lanche e o tempo do recreio as crianças procuraram mais objetos/materiais para posteriormente podermos identificar as sensações que estes transmitiam. Não demorou muito tempo até que a mesa da sala se encontra-se cheia de folhas, ramos, flores, pinhas, tudo aquilo que estivesse no jardim elas traziam.

Seguidamente, com as crianças mais velhas, foi preenchida a folha de registo onde estavam os objetos que tínhamos encontrado pelo gnomo e as crianças ainda acrescentaram os objetos que tinham encontrado. Enquanto isso, as crianças mais novas, estavam noutra mesa a preencher uma casa com os materiais que também tinham recolhido do jardim.

Por fim, a parte da tarde, foi destinada ao decalque das folhas recolhidas pelas crianças, pois foi uma forma de estas perceberem que as folhas eram mesmo rugosas tal que, ao passarmos o lápis por cima delas o seu desenho aparecia na forma.

Apesar desta última atividade por mim referida ter sido interessante, pois as crianças estavam um pouco à descoberta do desenho que ia surgindo e quiseram ir experimentando com diversas

folhas, a primeira atividade do dia (procura dos objetos no jardim) foi a que deixou as crianças mais motivadas e interessadas pois, estavam sempre num clima de descoberta, de procura, sempre à espera do que iriam encontrar.

A segunda missão deixada pelo Gnomo (planificação em Apêndice 4) propunha a realização de uma atividade em que uma das crianças vendava os olhos e provava, cheirava ou tocava em determinados elementos tentando identifica-los. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar, tanto nesta como numa outra versão em que teriam que identificar o instrumento que produzia o som ouvido.

A terceira missão consistia na confeção de um bolo. Assim que as crianças perceberam que iriam fazer um bolo foi possível um sorriso exposto em cada uma das caras. Comecei por explicar a receita aproveitando para trabalhar um pouco a matemática no que diz respeito às quantidades de cada ingrediente e estabelecendo comparações entre as quantidades de cada um, como por exemplo: “O bolo leva mais farinha ou chocolate?”.

Enquanto o bolo foi a cozer, as crianças realizaram o registo da receita. Por fim, na hora do lanche, foi a vez de cada um provar o bolo que tínhamos feito.

Na semana seguinte, tal como na anterior, voltou a aparecer uma carta do Gnomo debaixo da porta da sala (planificação em Apêndice 5). Assim que as crianças repararam fizeram uma grande festa e quiseram saber o que o Gnomo lhes tinha para contar.

A primeira missão deixada pelo Gnomo consistia em que as crianças procurassem um livro intitulado “O Tomás não cabe nos calções”, deixado pelo Gnomo.

Após as crianças terem encontrado o livro este foi lido em grande grupo e foram colocadas algumas questões sobre o mesmo refletindo um pouco sobre o tema deste – alimentação saudável, que é o tema que pretendíamos abordar ao longo da semana.

“A educação para a saúde e higiene estão inseridas no dia do jardim-de-infância, onde a criança terá a oportunidade de compreender (...) porque deve comer a horas certas e não deve abusar de determinados elementos.”

Silva, 1997, p. 84

Foi precisamente para este aspeto que a segunda missão do Gnomos estava direcionada. Esta pretendia que, ao estarem dispostos numa mesa diversos cartões com alimentos, as crianças selecionassem os que faziam melhor e aqueles que podíamos comer menos vezes. A atividade foi concretizada com sucesso, sem gerar qualquer dificuldade nas crianças.

Contudo, a missão que gerou maior satisfação foi “O Mercado”. Penso que é uma atividade bastante rica, pois além de desenvolver a área da alimentação permite ainda desenvolver a área da matemática. Como no jardim não existiam nem notas nem moedas de plástico, tive que arranjar uma outra solução. Então, cada criança construiu as suas notas e moedas para posteriormente ir ao mercado comprar a fruta que pretendia. Todas as crianças quiseram participar mas, no final da atividade pediram o dinheiro de volta porque o queriam guardar.

Por fim, com as crianças mais velhas, realizou-se a salada questionando as crianças com problemas, para saber de que forma deveriam cortar a fruta tais como: “Corta a maçã de forma a que dê para ti, para a Matilde e para o Joaquim comerem e todos com um bocadinho igual”; “Corta a banana de forma a que tu, a Margarida e o João

consigam comer a mesma quantidade cada um e não sobre nenhum bocado de banana”.

No meu ver esta atividade proporcionou experiências significativas pois a criança teve uma participação bastante ativa nesta atividade e, foi uma forma diferente de poder fazer referencia à divisão. Tal como refere Silva (1997, p. 76), *“a diversidade dos materiais para desenvolver as mesmas noções através de meios e processos distintos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática”*.

No último dia de estágio aconteceu algo que as crianças já esperavam à muito. Foi neste dia que o Gnomo voltou a aparecer para visitar as crianças no jardim de infância. Assim que viram o Gnomo a passar no recreio do jardim chamaram por ele e foram a correr lá para fora. O Gnomo falou com todas as crianças dando-lhes os parabéns por todas as missões que tinham realizado. As crianças mais velhas mostraram-se um pouco desconfiadas em relação ao Gnomo, tinham a certeza que não era verdadeiro e sim alguém mascarado.

Penso que o facto de termos desenvolvido este mini projeto proveniente do desenrolar do teatro no Jardim Botânico foi bastante benéfico pois, ao estimular o imaginário das crianças fez com que estas estivessem muito mais interessadas e motivadas para as atividades. Foram atividades que tinham uma base, iam ao encontro dos seus interesses.

3. Avaliar

Para a realização da avaliação das crianças baseei-me no SAC. Segundo Portugal e Laevers (2011), o SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procura harmonizar a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, com base num ciclo contínuo de

observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O SAC é composto por 3 fases de observação. Para Portugal e Laevers (2011), a primeira fase designada “Avaliação geral do grupo (implicação e bem estar)” pretende perceber o nível de bem estar e de implicação de cada criança da sala, nomeando-se as crianças com dificuldades sócio-emocionais, assim como as crianças com baixa implicação ou dificuldades desenvolvimentais (Apêndice 6).

A segunda fase intitulada “Análise e reflexão em torno do grupo e contexto” e segue duas abordagens, a primeira é dirigida ao grupo/contexto em geral e a segunda a crianças individuais que suscitem maior preocupação (Apêndice 7). Importa referir que a avaliação individual das crianças considera as atitudes, os comportamentos da criança no grupo e aquisições indispensáveis - expressão e comunicação e conhecimento do mundo (Portugal e Laevers, 2011).

Por fim, segundo Portugal e Laevers (2011), a terceira fase nomeada “Definição de objetivos e iniciativas para o grupo/contexto em geral”, baseia-se nos pontos de ação para a promoção da implicação e bem-estar emocional e no desenvolvimento do currículo. Definem-se objetivos e iniciativas para crianças em particular (Apêndice 8).

O SAC organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, contudo, o meu ciclo de observação restringiu-se ao tempo de estágio. Porém, foi uma boa experiência pois, de certa forma, aprendi a utilizar este instrumento de apoio à prática educativa, apesar de considerar que o tempo de observação tenha sido um pouco limitado.

CAPITULO IV – MEMÓRIAS DA VIAGEM

1. Reflexão

Neste meu último ano de estágio o grupo de crianças que me foi destinado era um grupo heterogéneo. Para mim foi muito bom tal ter acontecido, pois no ano anterior já tinha tido esta experiência e tinha ficado fascinada. É muito bom ver a colaboração por parte das crianças mais velhas nas mais novas e, apercebemo-nos que os mais pequenos querem ser como os mais velhos.

O facto de a sala ser heterogénea é uma vantagem e não uma desvantagem, pois ao integrar as várias idades asseguramos também a heterogeneidade cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 1996).

Relativamente à educadora, a sua relação com as crianças é de bastante afetividade, e proporciona grandes aprendizagens às mesmas. Quanto a mim, sempre estive disponível para me ajudar no que fosse preciso. No que diz respeito à pedagogia utiliza uma pedagogia participativa. E como refere Cury (2005, p. 70), o objetivo fundamental de um educador fascinante é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação.

Esta frase citada por Augusto Cury (2005) permite-nos fazer uma ponte entre diferença entre a pedagogia de transmissão e a de participação. Como nos diz Oliveira-Formosinho (2009), a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.

Sendo que, para Oliveira-Formosinho (2009), os objetivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiência, dar significado à

experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança não é a da tábua rasa, mas a de um participante com agência. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes.

“Tornámo-nos uma máquina de trabalhar e estamos a transformar as nossas crianças em máquinas de aprender”

Augusto Cury, 2005, p. 13

Cabe-nos a nós como futuras educadoras seguir uma pedagogia de participação, respeitando desta forma, os direitos da criança e proporcionando-lhes uma aprendizagem pela ação.

Como futura educadora pretendo seguir uma pedagogia de participação, pois tal como Oliveira-Formosinho (2009) refere toda a criança tem, desde o nascimento, direito à provisão, à proteção e à participação.

Só fazendo uso de uma pedagogia de participação respeitamos este direitos, e como todos os educadores e professores dizem, as crianças são o melhor do mundo, então à que respeitá-los.

“ Na escola dos meus sonhos, cada criança é um joia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo”

Augusto Cury, 2005, p. 155

PARTE II – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE 1º CICLO

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIAGEM

1. Caracterização do Agrupamento

1.1. Envolvência Geográfica

O agrupamento de escolas no qual realizei o meu período de estágio encontra-se situado em Coimbra, inserido numa zona urbana, sendo constituído por seis estabelecimentos de ensino e educação.

As instalações das unidades escolares são dispersas. Todos os edifícios escolares são de modelo antigo e estão muito carenciados de conservação e de equipamento, à exceção do Centro Escolar “A”, onde realizei o meu período de estágio, e de uma outra Escola Básica. A grande parte dos edifícios escolares não se encontram adaptados a pessoas com dificuldades motoras e outras situações de limitação de mobilidade para pessoas com deficiência, sendo desta forma difícil de assegurar as condições de segurança de pessoas e bens.

No que diz respeito à constituição da população escolar existem quatrocentos e dez alunos do 1º CEB e Jardim de Infância, trezentos e catorze alunos do 5º e 6º ano, ou seja, do 2º CEB e trezentos e quarenta alunos do 3º CEB.

Relativamente aos recursos humanos existem no agrupamento técnicos superiores, uma coordenadora técnica, oito assistentes técnicos, trinta e seis assistentes operacionais e seis tarefeiros. Quanto ao pessoal docente não me foi fornecida informação concreta para precisar o número correto.

1.2. Documentos de organização escolar

Os documentos de organização escolar utilizados pelo agrupamento são Programa do 1.º CEB e Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais; o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA); o Projeto Educativo de Escola (PEE); o Projeto

Curricular de Escola e de Turma (PCE e PCT); o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

Tanto o programa do 1.º CEB como o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais são documentos orientadores do professor, que regulam a sua atividade profissional, de modo a que sejam desenvolvidas as competências necessárias, das diversas áreas curriculares nos alunos.

O PEA pode ser a expressão e concretização da autonomia da escola (Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar Sul, 2008). Assim, o PEA é um instrumento de autonomia pedagógica, onde se reconstrói o currículo nacional adequando-o à especificidade da escola e dos alunos.

Construir um PEA é, por um lado, assumir a autonomia que lhe é reconhecida como instituição e, por outro, desenvolver um processo de identidade, fundamental para o exercício da mesma autonomia (Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar Sul, 2008).

A autonomia escolar concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participativa, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação de características e recursos da Escola às solicitações e apoios da Comunidade em que se insere.

Decreto - Lei nº 43/89

Segundo Vasconcelos (1998), pretende beneficiar a formação e a aprendizagem dos alunos. Assim, esta finalidade é mediata pois este tem uma natureza institucional e política, isto é, permite à escola uma certa flexibilidade e auto-organização, de forma a responder às necessidades do desenvolvimento interno do estabelecimento bem como, as necessidades da comunidade onde este está inserido.

O Projeto Curricular de Escola define-se em função do Currículo Nacional e do Projeto Educativo de Escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projetos e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas).

Leite, 2000

O Projeto Curricular de Escola, tem como finalidade adequar o currículo nacional à escola, sendo o suporte para a elaboração dos projetos curriculares de turma. O projeto curricular de escola é concebido, aprovado e avaliado pelo Conselho Pedagógico. Este é composto por opções curriculares em que consta a distribuição da carga letiva; a organização das aulas/blocos; as especificações sobre o desdobramento de aulas e o seu regime de funcionamento; as orientações sobre a atribuição, ou não, de meio bloco; as atividades de enriquecimento curricular, objetivos e regime de funcionamento; as orientações para alunos com necessidades educativas especiais; as orientações para apoios (APA/Clubes/Projetos), os critérios de distribuição do serviço letivo incluindo a definição do perfil do direto de turma e dos professores para as áreas curriculares não disciplinares (NAC'S), a articulação das competências essenciais por ciclo e por ano com os respetivos conteúdos disciplinares (programas/orientações curriculares) incluindo as etapas e as metas a atingir, as orientações para as NAC's, e os critérios de avaliação gerais, por disciplina e para as NAC's (Leite, 2000).

Segundo Leite (2000), o Projeto Curricular de Turma pretende corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação que só as situações reais tornam possível concretizar.

O PCT tem como finalidade adequar o currículo definido para a Escola ao contexto de cada turma. No projeto curricular de turma a responsabilidade é concebida, aprovada e avaliada pelo conselho de turma.

A avaliação do projeto curricular de turma é uma avaliação permanente da situação e dos problemas concretos, a apreciação dos recursos e materiais de que a escola pode dispor são condições fundamentais para o desenvolvimento adequado do currículo.

É ao nível do Projeto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber (Leite, 2000).

O PAA pretende ser um instrumento de operacionalização do PEA, articulando-se obrigatoriamente com o currículo. Este é um documento orientador de toda a atividade escolar ao longo do ano letivo, e sendo um documento aberto, pode ser alterado sempre que se justifique dado o seu carácter dinâmico (Agrupamento de Escolas de Gondomar, 2011).

A aprovação da Lei Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), conferiu às escolas novas responsabilidades, pelo que esta autonomia trouxe diversos encargos nomeadamente no que diz respeito às dimensões a nível organizacional interno, bem como as relações a nível central, regional e local da administração. Assim, surgiu a necessidade de construir um regulamento interno (Agrupamento Vertical de Escolas do Ave, 2009).

Segundo Sarmiento (1997 como citado em Agrupamento Vertical de Escolas do Ave, 2009), o Regulamento Interno só faz sentido numa escola autónoma se se construir como instrumento que possibilita a ação em vez de a constranger, que favorece a coordenação em vez de prescrever atitudes, que assinala pautas de significação e de conduta,

em vez de impor comportamentos ou valores. Um Regulamento de Escola assim concebido não é um documento burocrático, é um regulador de autonomias.

2. Caracterização da Escola

2.1. Envolvência geográfica

O Centro Escolar “A” é uma instituição pertencente à cidade de Coimbra. Funciona em dois edifícios, sendo um ocupado com o 1º Ciclo e valências de utilização comum (refeitório, biblioteca, sala de professores, vestiários) e outro onde funciona o Jardim de Infância. Os dois edifícios estão interligados por uma galeria envidraçada.

O edifício dedicado ao 1º Ciclo e valências comuns é constituído por doze salas, distribuídas por dois pisos. No primeiro piso além das salas encontra-se a Sala Polivalente/Refeitório, a Copa, Sala de Trabalho dos Professores e a Sala de Atendimento dos Pais. No segundo piso, a Biblioteca e a Sala dos Professores.

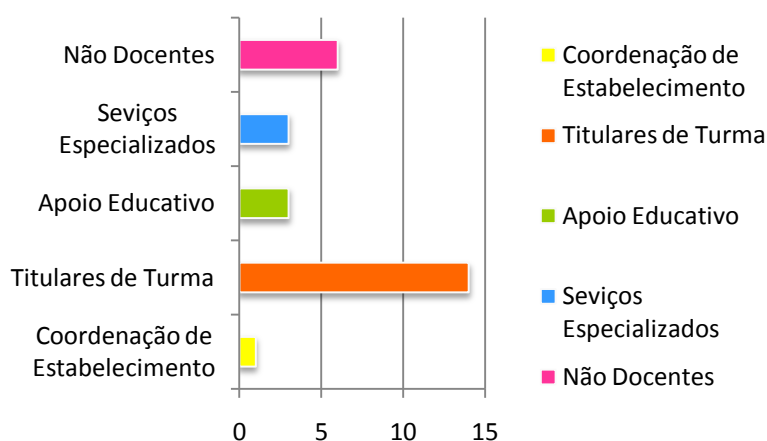
O edifício que diz respeito ao Jardim de Infância tem duas Salas de Atividades e uma Polivalente. Anexo à Sala Polivalente existe uma área de recreio coberto, que comunica com a zona de pavimento duro do espaço exterior.

2.2. População Escolar, Recursos Humanos e Gestão Pedagógica

A população escolar é constituída por duzentos e setenta e seis alunos pertencentes a doze turmas. A gestão pedagógica e os recursos humanos, efetivamente o pessoal docente e não docente são

compostos por professores titulares, professores de apoio sendo um responsável pela coordenação do estabelecimento, educadora de educação especial, psicóloga, terapeuta da fala e ainda assistentes operacionais, como se pode verificar no seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Gestão Pedagógica e Recursos Humanos



2.3. Áreas de Enriquecimento Curricular

As atividades extra curriculares (AEC) são atividades não curriculares disponibilizadas pelo Ministério da Educação a todos os alunos 1º Ciclo do Ensino Básico.

As AEC foram criadas em 2005 com o objetivo de disponibilizar aos alunos do 1º CEB, o acesso a disciplinas do enriquecimento geral, complementares aos programas das disciplinas curriculares lecionadas e adotando os tempos de permanência nas escolas às necessidades das famílias (Associação de Pais e Encarregados de Educação de Cesário Verde, 2012).

Segundo o Despacho n.º 14 460/2008 de 15 de Maio, as AEC no 1º Ciclo são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo de Agrupamento e devem constar no respetivo Plano Anual de Atividades.

Os planos de atividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1º Ciclo como atividades de enriquecimento curricular o apoio ao estudo e o ensino do inglês.

Além das atividades obrigatórias, o Centro Escolar “A” disponibiliza ainda as atividades apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Atividades Extra Curriculares

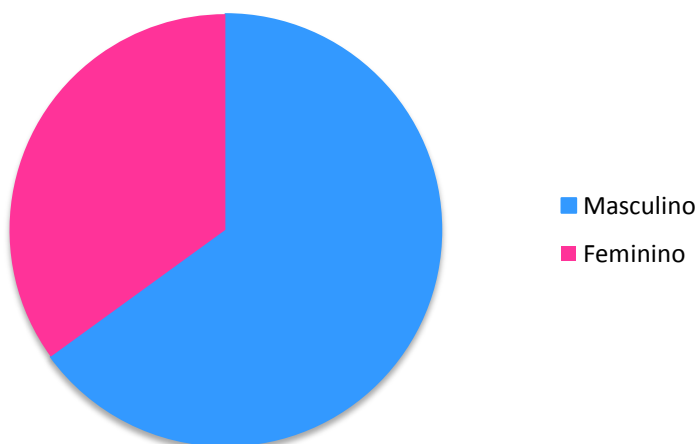
Atividade Física e Desportiva	Expressões Lúdico Expressivas	Outra Atividade
	- Expressão Dramática	- Brincar com a Ciência
	- Expressão Plástica	- Poder dos Números
	- Expressão Tecnológica	- Arte de Comunicar
	- Expressão Musical	

3. Caracterização da Turma

3.1. Caracterização do Grupo

A turma é constituída por um grupo de vinte alunos, que se encontram no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. O grupo era inicialmente constituído por vinte e dois alunos, contudo dois migraram para países estrangeiros, um aluno transferiu-se para outra escola e um outro aluno ingressou na turma. Este grupo é constituído por sete raparigas e treze rapazes entre os cinco/seis anos, no início do ano letivo, como indica o gráfico seguinte:

Gráfico 2- Distribuição dos Alunos por Sexo



Os alunos desta sala são crianças muito vivas e dinâmicas que gostam de se expressar e participar em todas as atividades. São bastante autónomos na realização das suas tarefas. De um modo geral a turma é bem comportada, embora seja necessário relembras as regras da sala de aula, corrigindo atitudes e condutas menos corretas, com alguma regularidade. O grupo de alunos pode ser caracterizado

como crianças bastante interessadas, participativas e comunicativas, interagindo com todos os adultos e crianças da sala e da própria instituição.

A turma é bastante homogénea nas suas aprendizagens, podendo verificar-se casos de crianças que se evidenciam em todas as áreas curriculares.

Apenas uma aluna necessita de apoio especial, mais concretamente terapia da fala, uma vez que não distingue as consoantes no início das palavras. Não existem alunos retidos e a sua totalidade frequentou o jardim de infância no ano anterior.

No que se refere ao horário de permanência dos alunos no estabelecimento de ensino, estes têm um horário curricular das 9.00 horas às 15.30 horas, sendo os intervalos das 10.30 às 11.00 horas e a hora de almoço das 12.30 às 14.00 horas. Após o horário curricular, a maioria dos alunos permanece na instituição para a realização de atividades extracurriculares, com horários e atividades diversificadas.

3.2. Caracterização das Práticas educativas

A professora da sala utiliza uma metodologia centrada no professor, isto é, uma abordagem tradicional. Embora, não se possa dizer que esta seja rígida pois, por vezes a professora acaba por utilizar uma mistura das duas.

Para Santos (2005), uma prática educativa que se caracterize pela transmissão dos conhecimentos é entendida como uma abordagem tradicional.

Segundo Mizukami (1986), numa abordagem tradicional o aluno para ter acesso ao conhecimento tem de passar pelo mediador da relação, o professor. Desta forma, o professor controla todas as ações impondo aos alunos obediência.

O ensino tradicional tem como prioridade o objeto, o conhecimento, e dele o aluno é apenas um simples depositário (Santos, 2005).

Este tipo de metodologia é caracterizada como uma transmissão de conhecimentos, de ideias selecionadas e organizadas logicamente. As possibilidades de cooperação entre pares são reduzidas, visto que a natureza da maioria das tarefas destinadas aos alunos exigem a participação individual de cada um deles (Mizukami, 1986).

No que diz respeito à relação professor-aluno, para Mizukami (1986), esta relação é uma relação vertical, isto é, o professor ocupa o centro de todo o processo, realizando os objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O papel do professor está profundamente ligado à transmissão de conteúdos, detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula. Já o papel do aluno está destinado ao direito de aprender através da repetição e automatização de forma racional.

Relativamente à metodologia centrada no aluno, o professor é visto como um instrumento que a sociedade dispõe para servir os alunos (Marques, 2011).

Para Marques (2011), o professor assume um papel de mediador entre o conhecimento que a sociedade elege como válido e útil para transmitir às novas gerações e os alunos.

Neste tipo de pedagogia, caracterizado por pedagogia da descoberta, o aluno é o destinatário deste processo de ensino-aprendizagem e não o conhecimento. Pois, o conhecimento só interessa se for adquirido pelo aluno, assumindo o professor um papel insubstituível neste processo. Desta forma, é correto dizer que só há ensino quando ele resulta em aprendizagem (Marques, 2011).

O professor deve criar ambientes que favoreçam a troca e cooperação. Deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer

aos alunos a solução pronta. Deve levar o aluno à consciência, desmistificando a ideologia dominante, valorizando a linguagem e a cultura. O professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias (Mizukami, 1986).

Assim, podemos referir que a professora utiliza um pouco das duas metodologias. Contudo, na sua maioria, a professora faz um trabalho mais individualizado com os alunos, sendo a cooperação entre pares reduzida.

3.2.1. Modalidades de Organização

A planificação é a modalidade de organização efetuada pela professora baseando-se essencialmente no currículo do 1º ciclo e no projeto curricular de escola. Considerando estes aspetos, a professora realiza uma planificação anual, sendo esta composta por objetivos e competências que pretende desenvolver nos alunos, assim como as estratégias que vai utilizar.

Por conseguinte, a professora realiza planificações mais específicas, as planificações mensais, que atendem aos conteúdos e competências a desenvolver durante o mês, como também algumas estratégias.

O modelo pedagógico utilizado pela professora centra-se numa abordagem tradicional. Oliveira-Formosinho (2009), define este tipo de abordagem como pedagogia de transmissão, uma vez que a planificação realizada não assume a criança como componente da mesma e não lhe possibilita muito espaço para a participação.

Desta forma, o aluno não é levado a questionar, a participar na planificação, investigar e cooperar. O papel do professor deixa de ser organizar o ambiente educativo, escutar e observar para planificar,

documentar, avaliar, colocar questões, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, 2009).

3.2.2. Situações de Aprendizagem

O trabalho realizado pela professora com os alunos é predominantemente individual, baseando-se essencialmente na realização de fichas, no trabalho no manual e no caderno diário. Contudo, existem também alguns momentos de trabalho em grupo, nomeadamente, na realização de alguns jogos, na exploração de materiais ou no funcionamento de materiais informáticos.

O trabalho de grupo é de extrema importância na medida em que requer a cooperação e como tal promove três tipos de transformações no pensamento individual como visa Piaget citado por Mugny e Doise (2002), (1) permite a reflexão e a consciência, (2) permite dissociar o sujeito do objeto e (3) é fonte de regulações por ajustamentos recíprocos. Relativamente às professoras que lecionam o 1º ano existe bastante cooperação entre estas. Todas realizam as suas planificações em conjunto, assim como as diversas atividades que existem para o 1º ano de escolaridade, tal como fichas de trabalho e de avaliação.

3.2.3. Avaliação

“O processo de avaliação constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelos alunos ao longo do 1º Ciclo.”

Despacho Normativo n.º 1/2005

Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, a avaliação tem como finalidades apoiar o processo educativo permitindo reajustamentos no PCE e PCT em função das necessidades educativas dos alunos, contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo e certificar as diversas aprendizagens adquiridas pelos alunos através da avaliação sumativa interna.

O processo de avaliação na sala de estágio acontece entre diferentes formatos no que se refere à sua frequência e regularidade no sistema educativo (Vallejo, 1979).

A avaliação contínua, isto é, a avaliação formativa tem um carácter contínuo e sistemático, sendo desenvolvida ao longo do ano letivo recorrendo a diversos instrumentos de informação de acordo com o contexto e aprendizagens em que se desenvolve. A avaliação formativa, fornece a todos os intervenientes informação das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho (Despacho Normativo n.º 1/2005).

A avaliação final, ou seja, a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo, no final de cada ano letivo e no final de cada ciclo letivo, recorrendo à utilização de toda a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa, formulando uma apreciação globalizante sobre as aprendizagens do aluno e das competências definidas por cada área curricular (Despacho Normativo, n.º 1/2005).

Todas estas modalidades de avaliação são utilizadas na sala de estágio, tendo cada uma a sua função e especificidade de modo a regular as aprendizagens dos alunos, visando não só os produtos finais, mas também os processos. De modo a obter uma boa avaliação destes itens a professora utiliza alguns instrumentos de registo individual e coletivo, que vão sendo guardados e permitindo observar a evolução de cada aluno e do grupo ao longo do ano letivo.

3.3. Intervenientes

No processo de ensino-aprendizagem existem diversos intervenientes. Cada um com o seu papel e grau de responsabilidade e poder diferentes, contudo cada um depende um do outro para cumprirem bem a sua tarefa e atingirem o objetivo que pretendem, que é fundamentalmente o bem-estar dos alunos.

Para além dos professores e alunos da escola, a família e encarregados de educação também assumem um papel bastante importante enquanto intervenientes deste processo de ensino-aprendizagem.

“A família é um agrupamento duradouro que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior”.

Gurvitch, 1986, como citado em Dias, 1996, p. XXI

A família é caracterizada com o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação.

A escola é entendida como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais (Dias, 1996).

Quando a escola se aproxima da família e a família do processo educativo do aluno há uma aproximação positiva que resulta num maior desempenho académico dos alunos, por outro lado, quando há um baixo envolvimento parental na escola poderá haver um risco para o abandono e para o fracasso escolar (Guia da Família, 2012).

Os momentos de entrada e saída dos alunos, a caderneta escolar, reunião de pais, hora de atendimento, divulgação de atividades letivas e apelo à participação de atividades, sempre que seja propício, como por exemplo a participação de festas escolares são estratégias que estabelecem a relação da escola com as famílias e a comunidade na sala de estágio.

O envolvimento da família está intimamente relacionado com a qualidade do ensino, isto explica-se pelo facto de as crianças viverem num mundo “ecológico” que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos, e a vizinhança. A falta de comunicação entre estas instâncias do sistema, provoca ruturas em todas as outras (Diez, 1989).

4. Organização das Experiências Educativas

4.1. Organização do Espaço Psicopedagógico

A organização do espaço psicopedagógico deve estar organizada de forma a privilegiar as particularidades. Todos os recursos da sala devem estar à disposição dos alunos para que estes possam interagir livremente (Gourques, 2008). Desta forma, a organização do espaço deve proporcionar o trabalho em grupo, a autonomia aos alunos e deve possuir materiais que possam ser utilizados e consultados sempre que os alunos sentirem necessidade.

Ao organizar o espaço o professor deve ter em atenção que a organização/utilização do mesmo, deve proporcionar experiências educativas integradoras aos alunos.

A escola é um lugar onde os alunos são levados a construir o seu próprio conhecimento, e por isso, a organização do ambiente educativo, desde a macro (escola) à micro estrutura (sala).

A sala de estágio é grande e bastante cómoda, é bem iluminada e encontra-se equipada com ar condicionado, quadro interativo, vídeo projetor, computador com acesso à internet, bem como um outro quadro tradicional. A sala é ainda constituída por secretárias, cadeiras, diversos armários onde estão guardados uma enorme variedade de materiais pedagógicos como ábacos, cuisinier, blocos lógicos, balanças, tangrans, cartolinas, tintas, massa de moldar, entre outros, dispostos numa organização propícia ao desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem.

Na figura 8 pode observar-se a organização da sala de estágio através da sua planta.

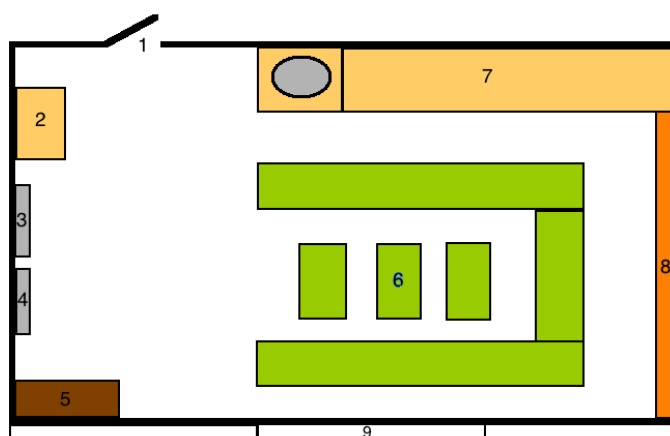


Figura 8 - Planta da Sala de Estágio

Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1. Porta de entrada; | 5. Secretária com o |
| 2. Armário com os manuais e dossiers dos alunos; | computador; |
| 3. Quadro; | 6. Mesas dos alunos; |
| 4. Quadro interativo; | 7. Armário com os materiais didáticos e com lavatório; |
| 8. Placard de exposição dos trabalhos dos alunos; | 9. Janelas |

Após a observação da planta da sala, é perceptível que os alunos se encontram sentados em forma de “U” possibilitado assim, as interações entre si. Esta disposição, permite a motivação para uma aprendizagem participativa com base na descoberta, onde a professora consegue visualizar toda a turma e assim apoiá-la no processo de ensino aprendizagem. Contudo, esta organização base do espaço, está constantemente a ser modificada pelo professor, consoante as necessidades da turma ou o trabalho que está a ser desenvolvido a sala de aula. Assim, por exemplo, quando é realizado algum trabalho de grupo a professora organiza a disposição das mesas agrupando-as.

CAPÍTULO II – O PEDAGOGO DA VIAGEM

1. Ser Professor

“Ser professor é ser artista, malabarista, pintor, escultor, doutor musicólogo, psicólogo... É ser mãe, pai, irmã e avó, (...) É ser ciência, paciência... É ser informação, é ser ação.”

Anónimo, 2008

Como refere Ferreira (s.d.), ser professor é ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticas preexistentes.

É necessário que o professor tenha um conhecimento didático. Este conhecimento resulta de uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento de o modo de os ensinar e inclui “ (...) as formas de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível aos alunos” (Shulman, 1986, como citado em Ponte, s.d., p. 4).

Segundo Ponte (1997), relativamente ao conhecimento didático devemos considerar os seguintes aspetos, planificação, concepção de tarefas, preparação e condução das aulas, criação de uma cultura de aprendizagem na sala de aula, regulação da comunicação e a avaliação das aprendizagens e do ensino do próprio professor.

Hoje o professor já não dá mais informação, os alunos chegam com elas! Cabe ao professor ajudar a selecioná-las e transformá-las em conhecimento científico, usando as suas teorias na prática. O professor deve aprender a aprender com os alunos e com toda a comunidade, que precisam participar na escola.

Cantu, 2003 como citado em Mastroiosa, 2003, p. 3

O professor precisa de verificar aquilo que os alunos já devem conhecer de aprendizagens fora da escola ou do seu trabalho anterior e relacioná-lo com os assuntos que mais à frente darão continuidade a

este estudo (Ponte, 1997). É fundamental que o aluno dê significado aquilo que aprende e facilmente isso poderá acontecer quando ele relaciona as novas aprendizagens com as experiências dos alunos. É bastante importante o professor ser capaz de imaginar e estimar o valor potencial de qualquer tarefa para as aulas e, para isso é necessário que o professor tenha conhecimento dos seus alunos.

“Os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência”

Cury, A., 2006, p. 59

CAPÍTULO III – O DECORRER DA VIAGEM

1. Ver, Olhar e Observar

“Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”

Estrela, 2008, p. 135

A fase inicial do estágio, a observação, permitiu-me obter informações objetivas sobre cada aluno, conhecer o desenvolvimento do grupo em geral, assim como as práticas educativas utilizadas pela professora.

Estas informações possibilitaram-me, posteriormente, planificar adequadamente a ação educativa.

Relativamente às práticas educativas da professora, facilmente me apercebi que esta era bastante exigente e que manifestava ideias muito fixas sobre a forma de ensinar. Contudo, mostrou ser uma pessoa acessível, com uma grande disponibilidade para nos ajudar e que certamente, tanto eu como as minhas colegas, iríamos aprender bastante neste estágio.

Ao longo da semana, a professora foi desenvolvendo alguns conteúdos com os alunos o que me permitiu observar o nível de desenvolvimento dos mesmos. No geral, a turma mostrou ser uma boa turma, sempre com grande vontade de participar em todas as atividades. Contudo, a turma apresentou um grande índice de distração. Tal facto levou-me a mim e às minhas colegas de estágio a implementar um sistema de créditos que tinha como objetivo fazer com que a turma, no geral, se mostrasse mais concentrada na realização das tarefas (planificação em Apêndice 9).

Para a implementação do sistema de créditos elaborámos, em conjunto com os alunos, as regras da sala (Figura 9) atribuindo a cada

regra um determinado número de créditos. No início de cada semana era distribuído a cada aluno o número de créditos que tinha conquistado na semana anterior. No final desse dia os alunos podiam trocar os créditos por pequenas prendas, consoante os números créditos que cada um tinha. A lista de compras das prendas também foi elaborada em conjunto com os alunos (Figura 9), podendo estes dar opinião sobre as prendas que gostariam que constassem na lista, assim como o número de créditos atribuído a cada prenda. Esta lista de compras encontrava-se exposta na sala para os alunos poderem consultar aquilo que podem comprar com os créditos que conquistaram.

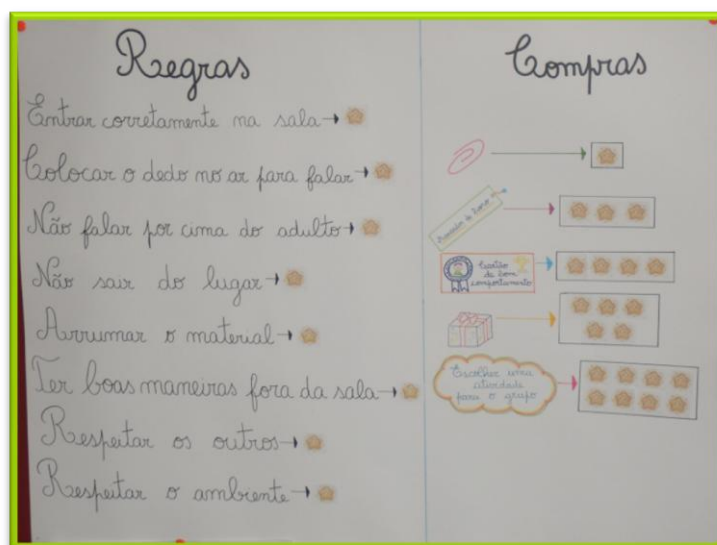


Figura 9 - Lista de Regras e Compras do Sistema de Créditos

Esta implementação, teve o impacto que desejávamos. Os alunos mostraram-se bastante motivados com o sistema de créditos e conseguiram, os mais que outros, aumentar o tempo de concentração na realização das tarefas. Tal facto não se deve só à implementação deste sistema pois, são alunos que se encontram no 1º ano e, quando o estágio foi iniciado, estavam no início das aulas. Ou seja, eram crianças

pequenas que não estavam habituadas a estar tanto tempo sentadas e, o tempo exigido na concentração da realização das tarefas era muito mais curto. À medida que o tempo de estágio foi passando, também foram crescendo e habituaram-se à ideia de estar tantas horas seguidas sentados.

2. Intervenção

2.1. Atividade “O Aniversário da Rita”

Achei de certa forma pertinente refletir sobre uma atividade realizada na última semana de estágio (planificação Apêndice 10).

Esta atividade pretendia dar a conhecer aos alunos a letra <R>. Para tal, resolvi partir do conto de uma história intitulada “O Aniversário da Rita”. Esta história para além de pretender trabalhar a letra <R> também pretendia consolidar conhecimentos transmitidos na semana anterior relativos à família.

Como estava planeado iniciei a aula com o conto da história “O Aniversário da Rita” apresentando simultaneamente figuras que representavam as personagens que participavam na história (Figura 10 e 11).



Figura 10 - Personagens da História o "Aniversário da Rita"



Figura 11 - Personagens da História "
O Aniversário da Rita"

No final da história foi pedido aos alunos viessem colocar as personagens corretamente, conforme tinha sido dito na história, na árvore genealógica apresentada (Figura 12).



Figura 12 - Árvore Genealógica

Relativamente a esta parte da atividade, correu como o esperado. Os conceitos de avô/avó materno(a) e paterno(a) ainda eram recentes nos alunos e portanto ainda faziam um pouco de confusão. Penso que esta atividade serviu para consolidar esses conceitos.

Como referem as Metas de Aprendizagem (2010), o aluno deve “revelar conhecimento de si próprio ao nível da sua identificação e filiação, e relaciona graus de parentesco (direto e colaterais) até à terceira geração”.

Ainda aproveitando a história, foi realizada a exploração dos números 8 (idade que a Rita fazia) e 9 (número de membros da família).

Posteriormente, passou-se à exploração da letra <R> partindo do nome da Rita. Foi pedido a cada aluno que disse-se uma palavra iniciada pela letra <R> explorando de seguida o seu grafismo.

No que diz respeito à exploração da letra <R> os alunos encontravam-se bastante motivados, foram diversas as palavras que estes disseram iniciadas pela letra <R>. No geral, a turma quer muito aprender a ler e a escrever logo, a aprendizagem de mais uma letra torna esse desejo mais próximo de se realizar. Contudo, alguns alunos já conseguem ler textos simples fluentemente.

Seguidamente foi apresentado aos alunos duas personagens da história, em tamanho grande, a Rita e o seu irmão Nuno (Figura 13).

Após a apresentação das personagens é proposto aos alunos a realização de um jogo intitulado “Às compras com a Rita e o Nuno”. Para tal, é explicado aos alunos que a Rita só gosta de coisas iniciadas pela letra <R> e o Nuno pela letra <N>. Encontravam-se dispostos numa mesa cartões com diversas palavras representadas por imagens iniciadas pela letra <R> e <N> e foi pedido aos alunos que colocassem os cartões no local correto. Enquanto vinham colocar os cartões e

escreviam as palavras no quadro (Figura 14) os restantes alunos faziam o registo no caderno diário.



Figura 13 - Personagens Rita e Nuno

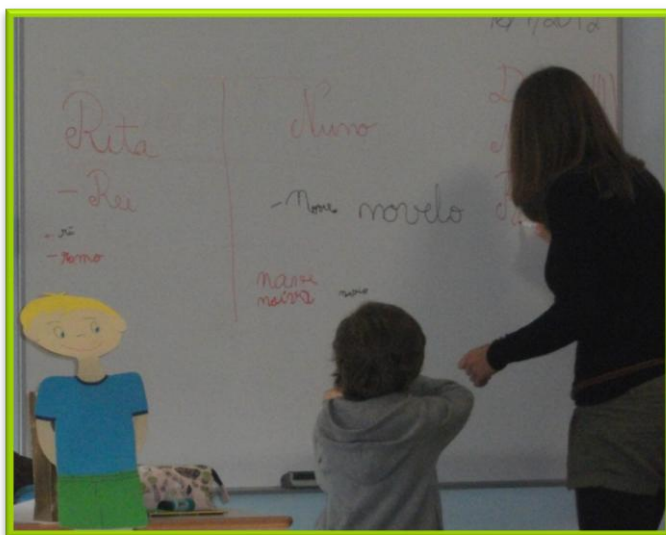
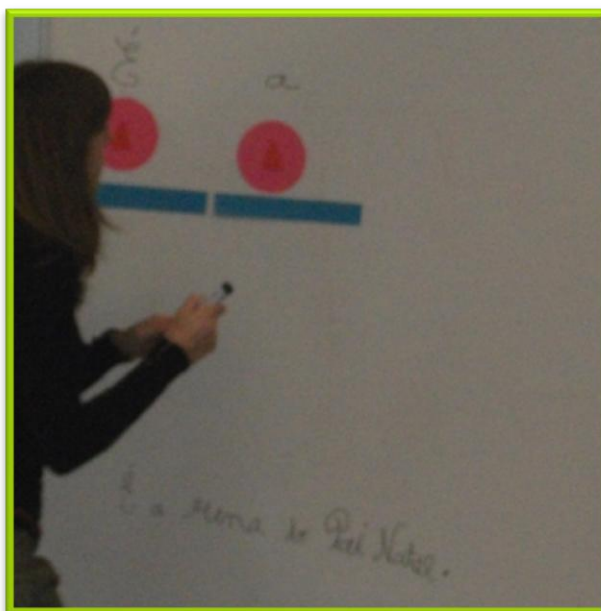


Figura 14 - Registo das palavras no quadro

Relativamente a este ponto da atividade, alguns alunos realizaram com facilidade. Era uma atividade simples que pretendiam, além da leitura e escrita de palavras, o trabalho em grande grupo.

Apesar de não estar planificado, ainda aproveitei o facto de os alunos estarem a registar as palavras no quadro para trabalhar os conjuntos. Assim, os alunos realizaram dois conjuntos, o conjunto das palavras iniciadas pela letra <R>, as compras da Rita, e o conjunto das palavras iniciadas pela letra <N>, as compras do Nuno.

Por fim, foi pedido que os alunos construíssem frases com as palavras registadas anteriormente para que, desta forma, se explorassem os sons, as sílabas e as palavras de cada frase. Sendo que, cada palavra é representada por um retângulo, cada sílaba por um círculo e cada som por um triângulo (Figura 15).



**Figura 15 - Descriminação dos sons,
sílabas e palavras**

Este ponto da atividade foi um dos mais importantes de realizar pois, os alunos apresentavam algumas dificuldades na identificação das palavras na frase, das sílabas mas principalmente na discriminação dos sons.

A atividade no geral correu de forma positiva, os alunos participaram ativamente em todas atividades. No que diz respeito à minha prestação enquanto professora estagiária, encontrava-me bastante à vontade para interagir com os alunos e esclarecer as dúvidas por estes apresentadas. Consegui ter um bom controlo da turma, mesmo em atividades que exigiam mais movimentação na sala de aula por parte dos alunos. O facto de me encontrar mais segura também se deve ao facto de o estágio estar a chegar ao final pois, permitiu-me ter um melhor conhecimento da turma no geral, de saber a forma como me devo expressar e realizar as atividades para que os alunos consigam entender melhor o que lhes estou a transmitir e o tipo de atividades que deixa os alunos mais interessados e motivados.

CAPÍTULO IV – MEMÓRIAS DA VIAGEM

1. Reflexão

Quando dei início a este período de estágio tinha um certo receio. Estava pela primeira vez a estagiar com alunos do 1º ciclo e sentia falta de algumas bases pois, tudo o que sabia até agora era a nível teórico. O tempo de observação foi curto, apenas uma semana e apesar de me ter conseguido aperceber do grupo de alunos que tinha à minha frente, o tempo não foi suficiente para conseguir entender perfeitamente os métodos de trabalho da professora. Contudo, daquilo que observei, percebi que a professora apresentava uma pedagogia centrada no professor, uma abordagem mais tradicional.

Todo este percurso de estágio foi um pouco complicado, exigindo muito de mim, assim como das minhas colegas. Foi necessário muito empenho para conseguir alcançar os objetivos propostos. Como já referi anteriormente, considero que me faltavam algumas bases, principalmente na implementação das atividades. Contudo consegui terminar este percurso de forma positiva, com o apoio, colaboração e troca de ideias entre mim e as minhas colegas de estágio.

Agora, olhando para trás, percebo que toda esta exigência por parte da professora cooperante foi, de certa forma, necessária. Pois, quando iniciei o período de estágio encontrava-me sem qualquer experiência nesta valência e, para conseguir terminar o curso com capacidade para lecionar qualquer uma das valências que este me permite, era mesmo necessário colocarem-me à prova de forma a mostrar aquilo que realmente sou capaz de fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório levou-me a refletir sobre todo o processo de estágio ocorrido neste mestrado, e sem dúvida que foi essencial para a minha formação tanto a nível pessoal como profissional.

No que diz respeito ao estágio em educação pré-escolar, foi um estágio em que me senti bastante preparada pois, ao longo do meu percurso de formação os estágios realizados foram em educação pré-escolar. Contudo, é sempre necessário adaptarmo-nos às práticas de cada educadora e conhecer cada grupo de crianças para que possamos adaptar a nossa prática a cada grupo. Assim, é importante o tempo de observação que é destinado a cada período de estágio.

Relativamente ao estágio na valência de 1º Ciclo, foi um estágio que exigiu bastante de mim. Foi o meu primeiro contacto com crianças do 1º Ciclo e sentia-me com falta de algumas bases. Inicialmente foi complicado conseguir chegar a todos os alunos, pois o tempo de observação nesta valência foi bastante reduzido, o que não me permitiu conhecer todos os alunos. Ao longo do tempo, foi conhecendo melhor cada um, sabendo de que forma consegui captar a atenção e despertar interesse em cada um deles.

Terminado este período de estágio, como professora estagiária tenho consciência que tenho que melhorar em alguns aspetos, mas alguns deles só considero que só se adquirem com a experiência.

Relativamente às duas valências posso dizer que foi bastante gratificante na medida em que me conferiu bastantes aprendizagens significativas. Todos os dias aprendi coisas novas que me colocaram à prova e me obrigaram a ter atitudes de improvisação.

Ser educadora/professora é uma experiência completamente gratificante, é dar e receber.

BIBLIOGRAFIA

Abrunhosa & Leitão (2005). *Psicologia do Desenvolvimento – Parte 2*. Porto: Areal Editores.

Agrupamento de Escolas de Gondomar (2011). *Plano Anual de Atividades 11/12*. Acedido em 20 março, 2012, de http://www.eb23-gondomar.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=51:plano-anual-de-atividades&catid=25:agrupamento&Itemid=53

Agrupamento Vertical das Escolas de Vila Pouca de Aguiar Sul. (2008). *Projeto Educativo*. Acedido em 20 março, 2012, de <http://www.avpa.pt/doc09/pea.pdf>

Agrupamento Vertical de Escolas do Ave. (2009). *Regulamento Interno – Agrupamento Vertical do Ave*. Acedido em 20 março, 2012, de http://www.eb23-taide.rcts.pt/pdf/regulamento_interno.pdf

Anónimo. (2008). *Ser Professor*. Acedido em 5 abril, 2012, de <http://partilhar.wordpress.com/2008/03/13/Ser-professor/>

Antunes, C. (2003). *A Criatividade na Sala de Aula*. (Coleção Na Sala de Aula). Petrópolis: Editora Vozes

Araújo & Andrade. (2008). Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (Capítulo V, 95-116). Porto: Porto Editora.

Associação de Pais e Encarregados de Educação de Cesário Verde (2012). *O que são as AEC?*. Acedido em 3 abril, 2012, de <http://www.apecv.org/aec>

Bujes, M. (2001). Escola Infantil: Pra que te Quero?. In C. Craidy & G. Kaercher (Org.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* (Capítulo 1, 13-22). Porto: Porto Alegre.

Cardona, M. J. (1997). *Para a educação de infância em Portugal* (Vol. 3). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (1993). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento

Cury, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (Capítulo IV, 75-94). Porto: Porto Editora.

Cunha, P. (2007). Movimento Escola Moderna (MEM). *Coisas de Criança – O Guia para Pais e Educadores de Infância*, Novembro, 24

Departamento da Educação Básica. (2010). *Metas de Aprendizagem – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

DeVires, R.; Zon, B.; Hildebrondt, C.; Edmiaston, R.; Sales, C. (2004). *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed.

- Dias, J. (1996). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Trabalho final, Instituto Piaget, Portugal.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola Uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática da Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, J. (s.d.). *Reflexões sobre ser professor: a construção de um professor intelectual*. Acedido em 5 abril, 2012, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Gourques, F. (2008). *Psicopedagogia na Sala de Aula*. Acedido em 20 março, 2012, de <http://www.webartigos.com/artigos/psicopedagogia-na-sala-de-aula/3497/>
- Grossi, E. (1993). *Construtivismo Pós-Piagetiano*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Guia da Família. (2012). *A importância da relação Escola-Família*. Acedido em 23 fevereiro, 2012, de <http://www.guiadafamilia.com/guiadospequenos/tema.php?id=10376>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.

Leite (2000). *Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma – O que têm em comum? O que os distingue?* Acedido em 5 janeiro, 2011, de <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>

Marques, R. (2011). *O que é isso de recentrar a educação nos alunos?*. Acedido em 26 abril, 2012, de <http://www.profblog.org/2011/07/o-que-e-isso-de-recentrar-educacao-nos.html>

Mastrososa, L. (2003). *Receita de Professor: Criatividade, persistência e amor pela profissão*. Acedido em 5 abril, 2012, de <http://sinpro-abc.org.br/download/bol261.pdf>

Mizukami, M. (1986). *Ensino: Abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Monteiro, L. (2006). *Educação e Direitos da Criança: Perspetiva Histórica e Desafios Pedagógicos*. Acedido em 2 fevereiro, 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6207/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20L%C3%ADgia%20Monteiro.pdf>

Mungny & Doise. (2002). *Psicologia Social & Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. (Vol. 12). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. (1997). *Filosofia da matemática na formação inicial de professores*. In A, Estrela (Org.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (pp. 257-265). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ponte, J. (s.d.). *O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Acedido em 20 abril, 2012, de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Educ&Mat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Educ&Mat).rtf)

Portugal & Laevers (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Roldão (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, M. (2009). Piaget e o Movimento da Escola Moderna. *Coisas de Criança – O Guia para Pais e Educadores de Infância*, Novembro, 22-23

Santos, R. (2005). *Abordagens do processo de ensino aprendizagem* [versão electrónica], *Integração*, 40, 19-31.

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Unicef (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 7 janeiro, 2011, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianc_a2004.pdf

Vallejo, P. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina Vozes.

Vasconcelos (1998). *Qualidade e Projeto em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1989). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto de Lei n.º 14 460/2008 (2008). Acedido em 3 abril, 2012, de http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/data/.../despacho_aec_14460_2008.pdf

Despacho Normativo n.º 1/2005 (2005). Acedido em 20 março, 2012, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legislação/Desp_Norm_1_05.pdf

Lei n. 43/89, de 3 fevereiro de 1989 (1989). Acedido em 3 de fevereiro, 2011, de http://www.igt.min-financas.pt/inflegal/bd_igt/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_043_89.htm

APÊNDICES

Apêndice 1

Data: 03/06/2011

Tema: O Gnomo Trapalhão

Característica da Atividade/Momento da Rotina	Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos
Grande Grupo	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação de um teatro, que remete ao imaginário das crianças, no jardim botânico.- Realização de jogos tradicionais por parte de alunos de Desporto no âmbito do Dia Mundial da Criança.	<ul style="list-style-type: none">- Domínio da Linguagem Oral;	<ul style="list-style-type: none">- Estimular o imaginário;- Favorecer o contacto direto com a natureza;- Desenvolver o conhecimento sobre algumas plantas e árvores.	<ul style="list-style-type: none">- Fatos de fada, bruxa, jardineira e gnomo;- Jardim botânico.

Apêndice 2

Data: 08/06/2011

Tema: O Gnomo Trapalhão – Os sentidos

Característica da Atividade/Momento da Rotina	Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos
Grande Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece na sala de atividades uma carta que é colocado debaixo da porta. Tenta-se que as crianças reparem na carta de forma a que fiquem espantadas com o que será aquilo; - Posteriormente a carta é lida em grande grupo. Na carta encontra-se um agradecimento do gnomo trabalhão ao facto de as crianças o terem ajudado a encontrar a floresta 	<ul style="list-style-type: none"> - Área de conhecimento do mundo; - Domínio da expressão plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o imaginário das crianças; - Reconhecer diferentes sensações; - Identificar propriedades dos materiais; - Reconhecimento de sensações 	<ul style="list-style-type: none"> - Tostas; - Algodão; - Pinha; - Bola; - Lã; - Folhas de cartolina; - Casca de árvore; - Balões;

	<p>encantada. Além do agradecimento, o Gnomo propõe às crianças a realização de várias missões e se estas as cumprirem ele irá voltar a aparecer;</p> <ul style="list-style-type: none">- A primeira missão proposta pelo Gnomo é que as crianças consigam decifrar um mapa e encontrem objetos por ele escondidos no jardim sendo que, esses objetos apresentam diversas texturas;- Após a recolha dos objetos no jardim, estes são levados para a sala e cada criança irá tocar neles verificando se estes são macios, ásperos, lisos, peludos ou moles;- Pede-se às crianças que durante o recreio procurem lá fora outro tipo de		<p>relativas ao tato como: macio, áspero, liso, peludo, mole.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Manta;- Almofada;- Blocos lógicos;- Folhas de registo;- Material de escrita;- Cola.
--	--	--	---	--

	<p>materiais que possamos classificar;</p> <ul style="list-style-type: none">- Posteriormente, com as crianças mais velhas, procede-se ao preenchimento da folha de registo onde classificaram os materiais. As crianças mais novas, iram decorar uma casa com materiais recolhidos no exterior;- De seguida, são dadas às crianças folhas (se estas as trouxeram do exterior podemos aproveitá-las) para que as possam decalcar e perceber que estas são rugosas.			
--	---	--	--	--

Apêndice 3





Apêndice 4**Data:** 09/06/2011**Tema:** O Gnomo Trapalhão – Os Sentidos

Característica da Atividade/Momento da Rotina	Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos
Grande Grupo	<u>Manhã:</u> - Propor às crianças a realização da atividade. - Sentar as crianças em roda elegendo-as aleatoriamente, de forma a que todas possam participar ativamente. A cada criança eleita são vendados os olhos e é-lhes dado a provar, a cheirar ou a tocar algo (vinagre, açúcar, laranja, limão	- Área de Conhecimento do Mundo; - Domínio da Expressão Plástica;	- Promover a descoberta dos diferentes sabores (doce, amargo, azedo e salgado); - Reconhecer alimentos através do tato/cheiro/sabor; - Reconhecer instrumentos	- Instrumentos musicais; - Vinagre; - Açúcar; - Laranja; - Limão; - Sal; - Venda para os olhos.

	<p>e sal), tendo como objetivo que estas reconheçam o que estão a provar/cheirar/tocar.</p> <ul style="list-style-type: none">- Seguidamente esta atividade é repetida, mas desta vez com instrumentos musicais. São tocados vários instrumentos e a criança que tem os olhos vendados terá que adivinhar o nome do instrumento que está a ouvir.- Seguidamente, lê-se um poema sobre os sentidos em forma de adivinha. Continuamente é distribuído pelas crianças uma folha de registo com o mesmo poema onde estas terão de preencher com desenhos os órgãos relativos aos cinco sentidos;		<p>musicais através do som que os mesmos produzem.</p>	
--	---	--	--	--

	<p><u>Tarde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - É proposto às crianças a realização de uma atividade que consiste na confeção de um bolo de chocolate; - Com a participação ativa das crianças é confeccionado o bolo. A receita do bolo está elaborada com imagens de forma a que as crianças sozinhas consigam perceber que quantidade de cada ingrediente deve ser colocada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de comparação ; - Associar a quantidade ao número; - Realizar medições com padrões de referência; - Estabelecer comparações entre grandezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Ovos; - Açúcar; - Farinha; - Leite; - Chocolate em pó; - Óleo; - Chávenas; - Taça; - Colher; - Forma.
Pequeno Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto o bolo está a cozer, as crianças realizam o registo da receita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio de Expressão Plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da motricidade fina; - Promover a organização da informação recolhida; 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha para preenchimento do registo.

			<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar aprendizagens significativas;- Refletir sobre a atividade;	
Grande Grupo	- Por fim, após o bolo estar pronto, é dado a provar às crianças;			

Apêndice 5

Data: 22/06/2011

Tema: O Gnomo Trapalhão – Alimentação

Característica da Atividade/Momento da Rotina	Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos
Grande Grupo	<u>Manhã:</u> - Aparece na sala de atividades uma carta que é colocado debaixo da porta. Tenta-se que as crianças reparem na carta de forma a que fiquem espantadas com o que será aquilo; - Posteriormente a carta é lida em grande grupo. Na carta o gnomo refere que os observou durante a outra semana e que	- Área de Conhecimento do Mundo;	- Desenvolver hábitos de educação para a saúde; - Promover a compreensão da relação entre a alimentação e a saúde; - Criar atitudes positivas face aos alimentos e à	- História: “O Tomás não cabe nos calções”; - 3 cestos; - cartões com os alimentos.

	<p>viu que fizeram um bolo, mas que o bolo não faz parte de uma alimentação saudável. Então o gnomo sugere uma segunda missão;</p> <p>- A segunda missão começa por as crianças ouvirem a história “O Tomás não cabe nos calções”;</p> <p>- Seguidamente é proposto às crianças a realização de um jogo em que são espalhados na mesa cartões com vários alimentos e as crianças têm 3 cestos sendo um verde, outro amarelo e outro vermelho. No cesto verde terão que colocar os alimentos mais saudáveis, no</p>		alimentação.	
--	--	--	--------------	--

	<p>amarelo aqueles que podemos comer menos vezes e no vermelho os alimentos que fazem mais mal. É de salientar que é referido às crianças que os alimentos que estão no cesto vermelho e amarelo, apesar de fazerem mais mal, podemos comer desde que não seja em excesso;</p>			
Pequeno Grupo	<p>- Posteriormente as crianças realizam o registo da atividade.</p>	<p>- Domínio de Expressão Plástica;</p>	<p>- Desenvolvimento da motricidade fina; - Promover a organização da informação recolhida; - Proporcionar aprendizagens significativas;</p>	<p>- Folha para preenchimento do registo.</p>

			- Refletir sobre a atividade;	
Grande Grupo	<p><u>Tarde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Na parte da manhã, realiza-se uma conversa com as crianças onde estas referirem qual a fruta e o legume que mais gostam; - Dos alimentos que estas selecionarem faz-se uma seleção dos mais escolhidos para a representação de um mercado. No mercado estas poderão comprar a fruta ou legume que quiserem gerindo o dinheiro que lhes é distribuído da forma que quiserem; - Após a compra dos legumes e frutas, com as crianças mais 	<ul style="list-style-type: none"> - Área do Conhecimento do Mundo; - Domínio da Matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção de número; - Desenvolver formas de raciocínio; - Associar quantidade ao número; - Reconhecer símbolos; - Identificar números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moedas; - Frutas; - Legumes.

	<p>velhas, é realizada um salada.</p> <p>Mas, para cortarem a fruta têm que responder a certas questões como por exemplo:</p> <p>“Corta esta maçã de forma a que dê para ti, para a Maria, para o Francisco e para a Ana e todos fiquem com partes iguais”;</p> <p>- Por fim, feita a salada, a mesma é dada a provar às crianças.</p>			
--	--	--	--	--

SAC – FICHA 1G

Apêndice 6

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

Grupo: 3, 4 e 5 Anos N.º de crianças: 25 N.º de adultos: 2 Data: 6 de Abril Tempo: 14h às 14h30					
Nome da criança	Implicação Bem-estar Emoc (De 1 A 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações
1 Francisca	3 Imp 4 B-E	- Faz um desenho mas nunca está sossegada; - Sente-se à vontade, bem e feliz; - Não desfruta inteiramente das	4 Ana Carolina	4 Imp 5 B-E	- Brinca na casinha, está feliz; - Sorri para os amigos; - Está feliz

			atividades.				
2	Rodrigo Antunes	<div><div>1</div><div>3</div></div> <div>ImpB-E</div>	<div>- A educadora está a ler uma história e ele nunca está concentrado;</div> <div>- Faz palhaçadas para que os outros se riam;</div> <div>- Está sempre no seu mundo.</div>	5	Rodrigo Gomes	<div><div>4</div><div>4</div></div> <div>ImpB-E</div>	<div>- Brinca com legos, concentrado no que está a fazer;</div> <div>- Está feliz;</div> <div>- Ouve os outros com atenção.</div>
3	Mariana	<div><div>4</div><div>4</div></div> <div>ImpB-E</div>	<div>- Faz um desenho muito concentrada;</div> <div>- Demonstra confiança em si mesma;</div>	6	Carolina Filipe	<div><div>3</div><div>3</div></div> <div>ImpB-E</div>	<div>- Brinca com uma criança mais velha;</div> <div>- Gosta de ter atenção;</div> <div>- Está feliz.</div>

SAC – FICHA 1G

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

Grupo: 3, 4 e 5 Anos				N.º de crianças: 25		N.º de adultos: 2	
						Data: 12 de Abril	
						Tempo: 11h às 11h30	
Nome da criança		Implicação Bem-estar Emoc (De 1 A 5)	Observações	Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações
1	Francisca	<div><div>2</div><div>3</div></div> <div>ImpB-E</div>	<div>- Está a brincar na casinha, mas quer ser ela a mandar na brincadeira;</div> <div>- É pouco flexível às ideias das outras crianças.</div>	4	Ana Carolina	<div><div>4</div><div>5</div></div> <div>ImpB-E</div>	<div>- Brinca com uns bonecos que trouxe para o jardim e partilha-os com as outras crianças.</div> <div>- Está feliz a divertir-se;</div> <div>-Está concentrada</div>

							na brincadeira.
2	Rodrigo Antunes	<div><div>4</div><div>Imp</div></div> <div><div>4</div><div>B-E</div></div>	<ul style="list-style-type: none">- Está concentrado a fazer um desenho;- Está feliz;- Mostra confiança no que está a fazer.	5	Rodrigo Gomes	<div><div>4</div><div>Imp</div></div> <div><div>4</div><div>B-E</div></div>	<ul style="list-style-type: none">- Está muito concentrado a pintar um desenho;- Sente-se feliz;- Mostra confiança no que está a fazer.
3	Mariana	<div><div>3</div><div>Imp</div></div> <div><div>2</div><div>B-E</div></div>	<ul style="list-style-type: none">- Está a brincar com as outras crianças, mas outra menina diz que ela não pode ser a princesa;- Está triste.	6	Carolina Filipe	<div><div>3</div><div>Imp</div></div> <div><div>4</div><div>B-E</div></div>	<ul style="list-style-type: none">- Está na casinha a brincar com as outras crianças;- Aceita bem as ideias das outras crianças;- Está feliz.

SAC – FICHA 2G

Apêndice 7

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar com evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo?</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo?</p>
<ul style="list-style-type: none"> A forma como as crianças estão interessadas para qualquer atividade que lhes é proposta; 	<ul style="list-style-type: none"> Apesar do grupo no geral ser interessado, há um grupo de cinco rapazes que se mostram um pouco irrequietos acabando por perturbar os outros e o bom funcionamento das atividades;
<ul style="list-style-type: none"> O processo colaborativo das crianças mais velhas para com as crianças mais novas, mostrando-se sempre disponíveis para os ajudar no que for necessário; 	<ul style="list-style-type: none"> O Bernardo nunca realiza nenhuma das atividades que lhe é proposta. Nunca está interessado nem motivado para realizar qualquer atividade. Contudo, tem um ótima

	relação com os colegas;
<ul style="list-style-type: none"> As crianças são bastante comunicativas com toda a comunidade educativa (adultos e outras crianças), mostrando que estão à vontade; 	<ul style="list-style-type: none"> A Francisca está constantemente com comportamentos agressivos e ri-se dos trabalhos dos colegas, o que acaba por inibir os mais pequeninos.
ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):	1. Ambiente estimulante (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):
O jardim de infância possui um grande espaço exterior e uma grande diversidade de materiais.	As mesas são pequenas para tantas crianças existem na sala, se queremos reunir todos numa mesa as crianças ficam muito apertadas, ficando umas mais atrás e outras mais à frente.

<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>Boa relação entre as crianças e das crianças com os adultos. A atmosfera é bastante positiva.</p>	
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras. etc):</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc):</p>
<p>As crianças têm um momento da rotina que lhes permite optar pela área em que querem estar. Pretende-se que esta escolha seja feita de forma rotativa para que todas as crianças tenham a oportunidade de participar em todas as áreas.</p>	
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não</p>

e voltado para as crianças gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados gestão do grupo apropriada, etc):		é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc):	
		Por vezes existem alguns momentos mais vazios, no meu ver as crianças passam demasiado tempo no recreio, pedindo por vezes para virem para a sala.	
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc):		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposição das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc):	
A educadora demonstra bastante afetividade para com as crianças. A sua intervenção é adequada, tentando sempre satisfazer os desejos e necessidades das crianças.			
Fatores inerentes à	Circunstâncias	Fatores inerentes à	Circunstâncias

criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc)	criança (doença, crise familiar, etc)	excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de referência, etc)
		A mãe da Carolina tem estado a trabalhar fora o que faz com que esta fique mais sensível.	

SAC – FICHA 2G

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

OPINIÕES SOBRE AS CRIANÇAS NO JI	
O que lhes agrada?	O que lhes desagrada?
<ul style="list-style-type: none">• Brincar com os carros (Bernardo, João e Guilherme)• Fazer desenhos (Rodrigo A.)• Brincar na casinha (Carolina F.; Carolina N. e Matilde M.)• Jogar futebol (Tiago e Tomás)	<ul style="list-style-type: none">• Não gostar de pintar (Bernardo)• Não gosta de estar muito tempo sentado no mesmo lugar (João)
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none">• Quero aprender a ler (Matilde)	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none">• Os pais são bastante interessados pelo progresso das crianças, participam ativamente em atividades no jardim. Por vezes gostam de ir ao jardim apresentar alguma atividade.• O jardim de infância situa-se numa zona urbana, tendo acesso a centros comerciais, jardins e transportes públicos o que permite às crianças uma grande movimentação pela cidade.	<ul style="list-style-type: none">• Para o desenvolvimento do projeto pedagógico têm como referência o Projeto Educativo do Agrupamento, cujo tema para este ano é «A Arte de Bem Conviver».• Realização de alguns projetos mais específicos:<ul style="list-style-type: none">- II Campanha de Solidariedade “<i>Pezinhos Quentes</i>”;- <i>É de Pequenino que se dá ao Pedalinho</i>;- <i>Ler com o Pai e a Mãe é um Prazer</i>.

SAC – FICHA 3G

Apêndice 8

ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO

Ações para o período de ____ a ____		Grupo:
Prioridades: <input type="checkbox"/> Oferta educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para iniciativa <input type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspetos		
Objetivos (considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar os espaços e materiais disponíveis; Promover menos tempos vazios. 	
Âmbito	Intenções/Necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
Oferta Educativa	- Renovar alguns espaços da sala; - Proporcionar um maior leque de atividades no espaço exterior.	- Aumentar o número de cadeiras na sala e uma mesa polivalente de maiores dimensões.
Clima de Grupo	- Reduzir alguns comportamentos	- Ajudar as crianças a resolver

	agressivos nas crianças.	conflitos e elaborar estratégias para diminuir os atos mais agressivos.
Espaço para Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a autonomia nas crianças; - Promover o espírito crítico e de iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um tempo na rotina em que as crianças possam realizar comunicações, mostrar alguma coisa que tenham trazido de casa.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar melhor os tempos de higiene de forma a que esse tempo para as crianças que ficam à espera não se torne aborrecido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar canções, lengalengas, algo que ocupe o tempo de espera das crianças.
Estilo do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar as crianças nas suas ações positivas; - Diminuir os maus comportamentos na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser mais observador de forma a poder elogiar cada atitude positiva das crianças.
Observações		

Apêndice 9

Áreas Curriculares	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões/ACBD
Conteúdos e Blocos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos; - Perceber que a escrita é uma representação da língua oral; - Respeitar a direccionalidade da escrita; - Usar adequadamente os instrumentos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar e ordenar de acordo com um dado critério; - Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos (1,2,3, e 0); - Compreender várias utilizações do número e identificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar-se fisicamente com os colegas os pais e com os irmãos; - Reconhecer as partes constituintes do seu corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento da motricidade; - Satisfazer o carácter lúdico; - Explorar sensorialmente diferentes materiais e objetos; - Praticar jogos Infantis Experimentar sons vocais (todos os

	<p>escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a linha de base como suporte da escrita; - Plano de representação gráfica e ortográfica; - Consolidação do grafema “e”, iniciação os ditongos “ei, eu”. 	<p>números em contextos do quotidiano;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar dados em tabelas. 		<p>que a criança é capaz de reproduzir);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a autoconfiança; <p>Saber comunicar; definir e dar cumprimento às regras da sala de aula.</p>
Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar discursos de pequena extensão; - Saber escutar pequenas histórias; - Capacidade de compreensão de discursos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantificar conjuntos; - Descobrir progressivamente os números; - Ler e escrever os números; - Efetuar contagens; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a sua identidade sexual; - Reconhecer modificações do seu corpo (peso, altura, etc); - Reconhecer partes constituintes do seu 	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal;

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que escutou; - Distinguir e reter o essencial que foi ouvido; - Aprender o significado global do texto; - Identificar as ideias principais do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de comprimento, o que é uma unidade de medida e o que é medir; - Utilizar unidades de medida não convencionais para efetuar medições; - Comparar e ordenar comprimentos; - Conhecer e utilizar o vocabulário corrente utilizado nessas relações; - Compreender as 	<p>corpo (cabeça, tronco e membros);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar o seu corpo (desenhos, pintura, modelagem); - Comparar-se com os outros: com colegas da escola (mais novo/ mais velho; mais alto/ mais baixo; louro/ moreno). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento;
--	---	---	---	---

		vantagens de organização de dados em tabelas e gráficos.		- Explorar os movimentos segmentares do corpo - Recortar e colar;
--	--	---	--	---

24 de outubro de 2011

• **Estratégias e Atividades**

- A aula inicia-se com algumas questões lançadas pela professora relativamente ao fim de semana de cada aluno, nomeadamente o que mais ou menos gostaram de fazer, entre outras;
- Posteriormente a professora relembra aos alunos as regras da sala de aula, colocando questões como: “Quais são as regras da sala?”; “Porque são importantes?”. Aproveitando este momento é introduzida a construção de uma tabela de créditos:
 - Será realizado num primeiro momento a lista de regras da sala, em conjunto com os alunos, onde é atribuído um crédito por cada regra cumprida;
 - Seguidamente, é feita uma lista de compras, onde cada elemento, que possa ser comprado possui um determinado número de créditos, por exemplo: ajudar a professora a distribuir uma ficha equivale a três créditos), e os alunos poderão adquirir os elementos que mais desejarem trocando os seus créditos que ganharam. Assim, é explicado que no final da semana são atribuídos os créditos aos alunos que cumpriram as regras;
- Posteriormente, a professora explica aos alunos que vão para a biblioteca visualizar um PowerPoint sobre o corpo humano e procede-se à introdução do tema através de diversas questões como: “Quais as diferentes partes do corpo humano?”; “Quais diferenças entre meninos e meninas?”, “Todas as pessoas são iguais?”, de modo a aferir os

conhecimentos que os alunos têm sobre o tema e partir dos conhecimentos dos mesmos para a exploração de um PowerPoint que contem diversas noções, como as partes constituintes do corpo humano, diferenças e semelhanças entre sexos, semelhanças e diferenças entre indivíduos, entre outras;

- Após esta exploração, volta-se para a sala, onde a professora pede a um aluno que se deite em cima de uma porção de papel de cenário para contornar o seu corpo, de modo a explorar as diferentes partes do corpo (cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores). Neste momento, a professora sugere também aos alunos que pintem, com recurso a pincéis e tintas de diferentes cores, as diferentes partes do corpo humano (cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores), como forma de diferenciá-las;

- Seguidamente, a professora relembra que para além das diferenças e semelhanças físicas entre indivíduos, existem também características psicológicas (personalidade, gostos, preferências, etc.) que caracterizam os diferentes indivíduos e que por vezes são bastante semelhantes ou bastante díspares. Esta conversa surge como base para que os alunos realizem comparações com os diversos colegas da turma;

- Posteriormente a professora distribui e explica uma ficha sobre o corpo humano (Anexo 1);

- Em seguida, a professora relembra aos alunos a letra estudada na semana anterior e propõe a realização de um jogo do loto. Assim, é distribuído a cada grupo de quatro alunos, um cartão de loto com várias imagens representativas de quatro fonemas do grafema <e>, a professora começa por explicar as regras do jogo. Deste modo, a mesma retira de um saco imagens e produz a palavra, frisando o fonema do grafema <e> que quer trabalhar, presente na mesma. Os

alunos deverão associar esse fonema a uma imagem que contêm no cartão e marcá-la. O grupo que completar primeiro o cartão deve gritar “loto” e ganha o jogo;

- Após o jogo, a professora distribui e explica uma ficha que remete para o grafema <e> (Anexo 2);
- Finalmente, a professora propões aos alunos que moldem em massa de moldar o grafema <e>.

• **Recursos e Materiais**

- PowerPoint sobre o corpo humano; papel de cenário; marcadores; tintas; pincéis; fichas; jogo do lotto, constituído com cartões e imagens; canetas.

Apêndice 10

• Estratégias e Atividades

- Conversa sobre os acontecimentos passados no fim de semana;
- Conto da história “O Aniversário da Rita”:
 - A partir da história, construção da árvore genealógica da família da Rita;
 - Ainda no seguimento da mesma, a professora faz a exploração do número 8 (idade que a Rita faz) e o número 9 (número de membros da família da Rita);
 - Realização de uma ficha de consolidação relativa aos números 8 e 9;
- Apresentação da letra <R>:
 - Exploração do <R> partindo do nome da personagem da história, a Rita;
 - Em seguida, a professora pergunta aos alunos palavras começadas pela mesma letra e escreve-as no quadro;
 - Treino ortográfico do grafema “R” o caderno de ortografia;
 - Realização de uma ficha de consolidação sobre o grafema “R”;
- Realização do jogo “A Rita e o Nuno”:
 - A professora apresenta aos alunos duas personagens da história, a Rita e o Nuno e explicado que a Rita só gosta de coisas começadas pela letra “r” e o Nuno pela letra “n”;
 - É disponibilizado numa mesa diversas imagens, sendo umas iniciadas pela letra “r” e outras pela letra “n”;

- A professora pede a um aluno, escolhido aleatoriamente, que selecione uma imagem e a coloque no sítio correto;
- Simultaneamente, os alunos vão registando as palavras representativas das imagens no caderno diário;
- Posteriormente as imagens são expostas no quadro e é pedido aos alunos que escrevam frases com as imagens anteriormente exploradas;
- Em seguida, a professora explora os sons, as sílabas e o número de palavras de cada frase construída pelos alunos. Sendo cada palavra representa por um retângulo, cada sílaba por um círculo e cada som por um triângulo;
- Simultaneamente, os alunos fazem o seu registo numa folha fornecida pela professora;
- Posteriormente realiza-se o ensaio do teatro iniciado na semana anterior.

• **Recursos e Materiais**

- Árvore Genealógica; Ficha do 8 e do 9; Bonecos Rita e Nuno; Imagens; Ficha do “r”; Triângulos; Círculos; Quadros; Folhas de Registo.